

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2010

Marcela Novotná

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

PROBLÉMY HODNOCENÍ ŠKOLNÍHO VÝKONU

The Issues of the school performance assessment

doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Marcela Novotná

Praha 2010

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc. za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla během vypracování diplomové práce. Dále děkuji vedení ZŠ Filosofská, ZŠ Litvínovská 500, ZŠ Na Beránku a ZŠ Dolní Břežany za umožnění provést výzkumné šetření a zúčastněným pedagogům děkuji za spolupráci. Mé upřímné poděkování patří též mé rodině a blízkým přátelům za vytvoření podmínek k napsání práce a za pomoc a podporu během studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a výhradně s použitím pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů, které jsem uvedla a ocitovala způsobem pro vědeckou práci obvyklým. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 15. dubna 2010

Marcela Novotná

Anotace

Diplomová práce „Problémy hodnocení školního výkonu“ vymezuje školní hodnocení s ohledem na aktuálně platné právní dokumenty v rámci České republiky. Práce přináší informace o možných formách a metodách hodnocení výkonu žáka. Je zde kladen důraz na problematiku známkování a širšího slovního hodnocení a zásady hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce pojednává o častých potížích s hodnocením, zvláště o potížích s objektivitou. Je zde popsána i celá řada psychologicky podmíněných zkreslení, která vstupují do procesu hodnocení a ovlivňují rozhodování učitele. V závěru práce jsou uvedeny inspirativní přístupy ke školnímu hodnocení v některých evropských zemích. Součástí diplomové práce je výzkumné šetření na základních školách. Pomocí dotazníků je mapována současná situace, nejčastěji využívané metody a styly hodnocení a obecné potíže s hodnocením.

Abstract

The objective of this thesis ‘The Issues of the School Performance Assessment’ is to define school assessment with regard to the currently valid legal documents of the Czech Republic. The thesis informs about diverse school assessment forms and methods. The theoretical part puts emphasis on traditional classification and oral assessment as well as principles of assessing pupils with special educational needs. The paper also presents frequent assessment difficulties such as how to secure objective assessment. A number of psychologically determined distortions that affect assessment and teacher’s decision making are taken into account, as well. The final part of the thesis proposes inspirational approaches to school performance assessment implemented in other European countries. The paper includes research carried out at secondary school. Questionnaires used in the research indicate the current situation, the most commonly used assessment methods and styles as well as some general assessment problems.

Klíčová slova

Hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, vzdělávání, základní škola, žák, učitel, zpětná vazba, specifické poruchy učení, školský zákon.

Keywords

Assessment, classification, word evaluation, education, elementary (nine-year) school, pupil, teacher, feedback, specific disorders of learning, school act.

Obsah

Úvod	8
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. Legislativa: Aktuálně platné zákony a vyhlášky v ČR, které se zabývají hodnocením žáka	11
2. Školní hodnocení	14
2.1 Funkce a cíle školního hodnocení	15
2.2 Role učitele ve školním hodnocení	16
2.3 Přístup žáka staršího školního věku k hodnocení z hlediska vývojové psychologie	18
3. Kvality pedagogického hodnocení	20
3.1 Cílené hodnocení	20
3.2 Systematické hodnocení	21
3.3 Efektivní hodnocení	21
3.4 Informativní hodnocení	21
4. Typy školního hodnocení	23
4.1 Sumativní hodnocení	23
4.1.1 Výstupní hodnocení	24
4.2 Formativní hodnocení	26
4.2.1 Sebehodnocení a žákovo portfolio	27
5. Normativní a kritériální hodnocení	30
5.1 Kritériální hodnocení	30
5.2 Normativní hodnocení	32
5.2.1 Individuální a sociální norma při hodnocení žáků	34
6. Potíže s hodnocením	36
6.1 Objektivita hodnocení	36
6.2 Validita hodnocení	37
6.2.1 Obsahová validita	38
6.2.2 Konstruktová validita	38
6.2.3 Souběžná validita	39
6.2.4 Predikční validita	39
6.3 Reliabilita hodnocení	39

6.4 Efekt prvního dojmu- haló efekt- kontrast- favoritismus (psychologicky podmíněné zkreslení)	40
6.5 Kauzální atribuce (psychologicky podmíněné zkreslení)	42
7. Styly a formy školního hodnocení	45
7.1 Klasifikace	48
7.2 Širší slovní hodnocení	50
8. Školní hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	54
8.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	55
8.2 Problémy hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	57
9. Přístupy k hodnocení ve vybraných zemích EU	61
9.1 Finsko	61
9.2 Spojené království	62
9.3 Španělsko	63

EMPIRICKÁ ČÁST

10. Výzkumné šetření problematiky hodnocení na základních školách ...	65
10.1 Cíle výzkumného šetření	65
10.2 Metoda výzkumného šetření	66
10.3 Popis zkoumaného vzorku	67
10.4 Zpracování zjištěných dat	67
10.5 Ověření stanovených hypotéz	75
10.6 Závěr výzkumu	76
Závěr	78
Resumé	79
Seznam literatury	82
Seznam grafů	87
Seznam příloh	88
Přílohy	89

Úvod

Pokud by člověk nebyl schopen hodnotit, pravděpodobně by nebyl s to se rozhodovat, vybírat si a rozlišovat. Hodnocení je vlastně porovnávání. Jsme – li postaveni před jakékoli rozhodnutí, musíme zvážit pro a proti, shrnout všechny důležité informace, které jsou při rozhodování k dispozici a uspořádat si vlastní priority tak, abychom se rozhodli podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Jedině postupným porovnáváním dosáhneme vyhodnocení situace, a buď nabízené přijmeme, protože je něčím přínosné, nebo je naopak nedostačující a tak jej odmítneme. Hodnotíme každým dnem, dokonce každým okamžikem. A každý z nás hodnotí jiným způsobem a podle jiných kritérií. Co je dostačující pro jednoho, může být naprosto nevyhovující pro druhého. Hodnocení je dovednost, kterou jsme se učili celé dětství a zdokonalujeme ji neustále během celého života. Našimi vzory jsou různí lidé, jejichž prostřednictvím si utváříme vlastní hodnoty. A podle těchto hodnot pak hodnotíme druhé. Stejně jako se žebříček našich hodnot během života mění, mění se i naše hodnotící procesy.

Hodnotíme většinou proto, abychom zvolili nejlepší možné řešení, uskutečnili co nejprínosnější výběr. K hodnocení přistupujeme, protože je to prospěšné pro nás samotné. Učitelé hodnotit musí, protože se to od nich očekává a vyžaduje. Dalo by se říci, že mají tuto činnost v popisu práce. Ale protože každý učitel zastává odlišné hodnoty, hodnocení téhož žákova výkonu různými učiteli nebude úplně stejné. Názory učitelů, ale i široké veřejnosti, na jednotlivé metody, styly a formy hodnocení se příliš různí, než aby se někdy sjednotily. Osobně se dokonce domnívám, že zmíněná pestrost a rozmanitost různých hodnotících metod a postupů vytváří školní prostředí zajímavé a obohacující.

O problémech hodnocení školního výkonu se neustále diskutuje, a proto jsem se rozhodla tomuto problému věnovat ve své diplomové práci. Jejím cílem je zmapovat problematiku školního hodnocení výkonu žáka, předložit užitečné informace k jednotlivým typům, metodám a stylům hodnocení, včetně doporučení, jak přistupovat k hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za účelem prozkoumání problematiky školního hodnocení jsem provedla analýzu odborné literatury, jejíž seznam je uveden v závěru práce. Školní hodnocení je

více propracován než hodnocení v běžném životě a učitelé mají pro tuto činnost jisté vodítko. Kromě právních doporučení existuje celá řada doporučení, která učitelům pomáhají při jejich rozhodování. Přesto i ti nejzkušenější učitelé mohou při hodnocení narazit na potíže s jeho objektivitou a validitou. Je popsána také celá řada psychologicky podmíněných zkreslení, která vstupují do procesu hodnocení a ovlivňují rozhodování učitele, i když si to možná ani neuvědomuje nebo nepřipouští.

Do své práce jsem zařadila téma známkování i širšího slovního hodnocení, neboť v současné době probíhají stálé polemiky, která z forem je vhodnější. Pokusím se tedy nastínit výhody i nevýhody obou těchto právně akceptovaných forem. Domnívám se, že některé evropské státy nás mohou do jisté míry inspirovat a tak jsem do práce zařadila i vhled do přístupů k této problematice ve třech evropských zemích – Finska, Velké Británie a Španělska. V teoretické části se věnuji také problémům hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, především žáků se specifickými poruchami učení.

Druhá část diplomové práce je výzkumného charakteru. Výzkumné šetření jsme zrealizovala na čtyřech základních školách. Pomocí dotazníků jsem zmapovala současnou situaci, nejčastěji využívané metody a styly hodnocení a obecné potíže s hodnocením. Zjišťovala jsem také, nakolik dnes praktikované přístupy k hodnocení žáků s poruchami učení korespondují s doporučovanými zásadami, které uvádím, na základě prostudované literatury, v teoretické části.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Legislativa

Aktuálně platné zákony a vyhlášky v ČR, které se zabývají hodnocením žáka

Školní vzdělávání se řídí školským zákonem. V současné době je platný zákon č. 561/2004 Sb. Parlamentu České republiky o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon nabyl platnosti dne 1. ledna 2005 a komplexně upravuje působení všech školských zařízení na území České republiky, vyjma vysokých škol. O otázkách hodnocení výsledků vzdělávání žáků konkrétně pojednává paragraf 51, který je navíc upraven několika dalšími vyhláškami, metodickými pokyny a doplňujícími informacemi.

Školský zákon 561/2004 se v **paragrafu 51** zabývá především hodnocením výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení. Zákon umožňuje výsledky na vysvědčení vyjádřit klasifikačním stupněm, slovně, nebo kombinací obou způsobů. O tom, jakou formu bude příslušná škola užívat, rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. (zákon 561/2004, paragraf 51) V případě, že žák přestupuje na jinou školu, kde se hodnotí jiným způsobem, je škola povinna, na žádost školy či zákonného zástupce, převést slovní hodnocení do klasifikace a naopak. O správném vyplňování školních vysvědčení učitele navíc informuje doplňující informace č. 28 690/2000-22 a č. 30 039/96-20 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT).

Školský zákon dále nařizuje vydat žákovi výstupní hodnocení v posledním roce plnění povinné školní docházky, nebo v pátém či sedmém ročníku základní školy, když se žák hlásí ke vzdělávání ve víceletém gymnáziu nebo ke vzdělávání v konzervatoři. Výstupním hodnocením se dále zabývá **vyhláška č. 454/2006 Sb.**, která upravuje dříve vydanou vyhlášku č. 48/2005 Sb. Zde se podrobně uvádí, kdy má být výstupní hodnocení žákovi vydáno, nikoli co má obsahovat za informace. (454/2006 Sb., čl. 1)

Hodnocení žáků upravuje **Vyhláška č. 48/2005 Sb.** Tato vyhláška nabyla účinnosti dne 25. ledna 2005. Na rozdíl od školského zákona, který ujednává pouze formy závěrečného hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení,

vyhláška č. 48/2005 Sb. již blíže konkretizuje i zásady a kritéria, podle kterých se závěrečné vysvědčení a výstupní hodnocení vydává. V této vyhlášce je ustanovena klasifikační stupnice pro hodnocení chování, povinných a nepovinných předmětů a celkového hodnocení. (48/2005 Sb., paragraf 14, 15)

Chování se na vysvědčení vyjadřuje těmito klasifikačními stupni: velmi dobré (1), uspokojivé (2), neuspokojivé (3). Pro hodnocení povinných a nepovinných předmětů je nařízena klasifikační stupnice v rozsahu 1 až 5 (výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný) a celkové hodnocení je na vysvědčení vyjádřeno stupni „prospěl/a s vyznamenáním“, „prospěl/a“, „neprospěl/a“. Tato vyhláška také blíže specifikuje slovní hodnocení. Z něho má být patrná úroveň vzdělání žáka vzhledem k cílům vzdělávání. Kromě toho má být nedílnou součástí slovního hodnocení i doporučení, jak má žák předcházet neúspěchům a také jak neúspěchy překonávat. (48/2005 Sb., paragraf 15)

Podle **Vyhlášky č. 48/2005 Sb.** musí být hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků „jednoznačné, srozumitelné, srovnatelné s předem stanovenými kritérii, věcné, všestranné“. (48/2005 Sb., paragraf 14, odst. 2, s. 323)

Výstupní hodnocení, které se žákovi uděluje na konci prvního pololetí, v němž splní povinnou školní docházku (nebo při přestupu na střední školu v nižším ročníku – podrobně uvádí vyhláška č. 454/2006 Sb.), řeší **paragraf 16 vyhlášky 48/2005 Sb.** Učitel musí zhodnotit především úroveň dosažených znalostí žáka, ale také zohlednit nadání a jeho možnosti, vyzdvihnout další významné skutečnosti ve vzdělávání, popsat jeho chování a předpoklady pro další vzdělávání. (48/2005 Sb., paragraf 16)

Podle školského zákona mají **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami** právo na vzdělání a škola jim musí poskytnout nezbytné podmínky a poradenskou pomoc a vzdělávání jim umožnit. Škola musí přihlížet ke vzdělávacím potřebám jednotlivce po celou dobu jeho studia. (školský zákon č. 561/2004 Sb., paragraf 2b) Kromě školského zákona se problematikou hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zabývá **Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo**

chování (SPUCH) č.j. 13 711/2001-24. Způsob hodnocení se upravuje podle rozsahu diagnostikované poruchy (zjištění SPUCH provádí příslušné poradenské zařízení). K příznakům poruchy se přihlíží po celou dobu studia a ve všech předmětech, které porucha ovlivňuje. Je doporučeno zvýraznit motivační složku hodnocení a v době plnění povinné školní docházky upřednostnit spíše použití širšího slovního hodnocení. Ostatním spolužákům by měl vyučující vhodným způsobem vysvětlit podstatu odlišného individuálního přístupu ve výuce i při hodnocení žáka s SPUCH. (č.j. 13 711/2001-24, čl. V) Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází z aktuálních možností a potřeb žáka. Podrobně se problematikou individuálního vzdělávacího plánu zabývá **Vyhláška č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

2. Školní hodnocení

„Jedničku má Pánbůh, pak dlouho nic, dvojku mám já – váš učitel, pak zase dlouho nic, a mezi vašimi trojkami, čtyřkami a pětkami, milí žáci, není až tak velký rozdíl.“ Známa anekdota, kterou si předalo už mnoho generací učitelů i žáků, poukazuje na skutečnost, že školní hodnocení bylo, je a bude jedním z nejožehavějších témat a předmětem stálých diskusí jak mezi odborníky, tak širokou veřejností. Počet odborných publikací i časopisů, které se problematikou školního hodnocení zabývají, roste, přesto si myslím, že je tomuto tématu stále věnováno málo prostoru.

Školní hodnocení má svá specifika, protože se týká výhradně školního prostředí. Jsem přesvědčena, že škola, se svým jedinečným úkolem vzdělávat a vychovávat, zaujímá výsostné postavení, a dlouhé roky žákům ukazuje nejrozumnější přístupy k hodnotícím procesům. Děti se během svých školních let učí hodnotit a tuto dovednost budou používat více či méně celý život. „Hodnocení je složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování se mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.“ (Slavík, J., 1999, s. 22, podle Mareš, J., 1991) Jak je vidět, navštěvování školního prostředí velkou měrou napomáhá dětem porozumět světu kolem nás.

Školní hodnocení sleduje a hodnotí všechny projevy, které se týkají školní výuky. Ve školním prostředí se můžeme setkat se školním hodnocením v několika rovinách. Naše společnost je zvyklá očekávat, že primárně hodnotí učitel žáka. Učitel tak může činit pomocí známek, bodů, slov, ale i gest. Pokývání i zamračení jistě výstižně vyjadřuje, zda je učitel spokojen s aktuálním počínáním žáka. V posledních letech se klade velký důraz na sebehodnocení žáka. Myslím si, že nakročení tímto směrem je správné rozhodnutí. V neposlední řadě nesmíme zapomenout, že žáci se porovnávají také mezi sebou a hodnotí se navzájem. Žáci také hodnotí své učitele. A učitelé nejsou hodnoceny pouze svými žáky, ale také svými kolegy, vedením školy, rodiči, inspekcí a potažmo celou společností. I učitel sám přemýšlí nad svou prací, co se mu nepovedlo, a co by mohl udělat ještě lépe. (Slavík, J., 1999) Školní hodnocení má mnoho podob, ve své práci bych se ráda zaměřila alespoň na některé z nich.

2. 1 Funkce a cíle školního hodnocení

„Hodnocení je proces porovnávání, rozlišování, výběru a uspořádávání objektů. Hodnocení pro hodnotitele zavádí kvalitativní pořádek ve věcech.“ (Slavík, J., 1999, s. 17) Porovnávat může učitel žáky mezi sebou, případně žákův individuální pokrok v průběhu školního roku, nebo může učitel žákův výkon porovnávat s nějakou normou. Neméně důležitý je také proces uspořádávání, neboť díky této dovednosti jsou učitelé schopni přiřadit výkon žáka k jednotlivým stupňům hodnotící škály. (Slavík, J., 1999)

V odborné literatuře je popsána základní trojice psychických dimenzí, které se v každém hodnocení výrazně uplatňují. Hodnocení má *motivační, poznávací a konativní* funkci. **Motivační funkce** hodnocení směřuje k emocionální složce lidského vědomí. V tomto hodnocení se vždy odrážejí city a osobní prožitky člověka. Ve vyučování se využívá všude tam, kde je zapotřebí žáky motivovat, naladit a tzv. přitáhnout k učivu. **Poznávací funkce** hodnocení využívá intelektuální složku, takovéto hodnocení je čistě rozumové. Při výuce jsou žáci seznamováni s novými informacemi a souvislostmi, a je potřeba je nějakým způsobem udržet soustředěné a zvědavé. **Konativní funkce** hodnocení souvisí s lidskou vůlí, žáci jsou pomocí své vůle aktivizováni a mají zájem na tom, udržet si nabyté vědomosti a získané hodnoty. (Slavík, J., 1999)

Z uvedených funkcí hodnocení můžeme soudit, že školní hodnocení slouží jako **motivační nástroj**. Hezké hodnocení vždy potěší, ať už od druhých či vlastní dobrý pocit z kvalitně odvedené práce. Uvedené faktory můžeme označit za motivy, ale rozhodně nejsou jediné. Tyto motivy aktivizují lidské chování a jednání, které směřuje k uspokojování nějakých potřeb. Pro každého z nás jsou důležité jiné potřeby a v průběhu života se tyto potřeby mohou individuálně měnit.

Pro naše účely zde nebudeme mluvit o základních biologických potřebách (tzv. pudech), ale zaměříme se na **základní psychické potřeby**, které ve školním prostředí podléhají hodnotícím procesům. Mezi psychické potřeby se řadí potřeba stimulace, potřeba poznání světa a přiměřené orientace v něm, potřeba sociálních kontaktů, potřeba seberealizace a potřeba smyslu vlastní existence. (Vágnerová,

M., 2004) „Každý člověk potřebuje rozvinout a uplatnit svoje schopnosti a zároveň potřebuje, aby to ostatní lidé ocenili. Jejich hodnocení mu poskytuje zpětnou vazbu a významně ovlivňuje jeho sebehodnocení.“ (Vágnerová, M., 2004, s. 189) Jedním z cílů hodnocení je motivovat žáky k lepšímu výkonu.

Dá se říci, že cílem hodnocení je **informovat** o míře dosažení cílů vzdělávání. Tato diagnostická informace není důležitá jen pro žáky a jejich rodiče, ale také pro samotného učitele. Ocení to při plánování výuky a výběru učiva, nebo pokud potřebuje pro účely výuky rozřadit žáky do skupin podle výkonu. Žáci a jejich rodiče se díky hodnocení lépe orientují například při výběru střední školy.

Nastínili jsme si obecné cíle a funkce školního hodnocení. Je potřeba si uvědomit, že dílčí cíle hodnocení se vztahují ke konkrétním cílům výuky. „Hodnocení ve funkci diagnózy má umožnit bezprostřední korekční zásahy a průběžné plánování dalšího postupu vzhledem ke stanoveným cílům.“ (Slavík, J., 1999, s. 37)

2. 2 Role učitele ve školním hodnocení

Role učitele je natolik obsáhlá, že jsem se rozhodla toto téma zúžit na roli učitele pouze v kontextu hodnocení. Zaměřím se na všechny projevy učitele, které ovlivňují školní hodnocení. V první řadě je učitel ten, kdo **prověřuje a zjišťuje** znalosti a dovednosti svých žáků. K diagnostikování vzdělávacích výsledků žáků má učitel k dispozici nejrůznější metody. Každá z metod prověřování znalostí má své klady, ale i limity. Proto je potřeba, aby učitel vždy zvážil vhodnost použití konkrétní metody v daném předmětu či tématu. **Ústní zkoušení** rozvíjí vyjadřovací schopnosti žáka, dává mu příležitost naučit se formulovat svou myšlenku, názor, postoj a učí žáka prosadit se a prodat své vědomosti. Učitel navíc může sledovat postup, jakým žák dojde k odpovědi a včas zasáhnout, pokud se objeví nesprávná či nepřesná informace. Částečně by se dalo říci, že ústní zkoušení funguje trochu jako konzultace, pokud něčemu žák nerozumí, během zkoušení má šanci si nabyté znalosti prověřit, utřídit a ujasnit. Velký význam při ústním zkoušení hraje právě osobní kontakt mezi učitelem a žákem. Ústní zkoušení je individuální záležitostí, a proto bývá málokdy objektivní a velmi

často ovlivněno mnohými psychologickými aspekty. U žáků, kterým byla diagnostikována některá porucha učení, se preferuje ústní metoda ověřování znalostí. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2006)

Vhodným doplňkem ústního prověřování je **písemné zkoušení**. Výhodou je rychlé zjištění vědomostí u většího počtu žáků naráz. Velkou předností je průkaznost a uchovatelnost písemných prací pro potřeby závěrečného hodnocení nebo v případě nejasností s hodnocením. Při písemném zkoušení nemůže učitel sledovat, jak žák postupuje při řešení zadaného úkolu a nemůže ani vyloučit zneužití tajného zdroje (nahlédnutí do taháku, sešitu, konzultování se spolužáky apod.). Další nevýhodou je absence přirozené mezilidské komunikace.

Kromě klasického ústního a písemného zkoušení, tak jak je všichni známe, existují i jiné metody, kterými učitel prověří znalosti a dovednosti svých žáků. Jsou jimi například nejrůznější samostatné i kolektivní práce (projekty, portfolia apod.), ke kterým v posledních letech mnozí učitelé rádi přistupují.

Učitel se také stává **pozorovatelem**. Ve školní skupině monitoruje práci a projevy jednotlivých žáků a kooperaci žáků mezi sebou. Dále si všímá přátelských vazeb a sleduje celkové sociální klima skupiny. Vypozorované jevy více či méně ovlivňují hodnotící procesy.

Učitel svým přístupem, postoji a hodnotami, představuje pro žáky vzor. Ukazuje jim možné vzorce chování, jednání a přístupy k hodnocení. V tomto procesu je velice důležitá **mezilidská komunikace**. „Správná komunikace umožňuje učiteli navázat dobrý vztah se žáky, ovlivňovat a rozvíjet osobnost žáka.“ (Solfronk, J. a kol., 1993, s. 34) Mezilidská komunikace neprobíhá pouze na rovině verbálních sdělení, ale také gesta, výraz tváře, postoj, činy, styl oblečení a další doprovází vzájemnou komunikaci. Této složce říkáme neverbální komunikace. Učitel sdělující žákovi, jak uspěl například při zkoušení, využívá všech možných způsobů komunikace. Učitel svým příkladem žáky učí sdělovat a přijímat kritiku, formulovat názory. Toto je při sebehodnocení pro žáky obzvlášť důležité.

2. 3 Přístup žáka staršího školního věku k hodnocení z hlediska vývojové psychologie

Změny, které jsou typické pro dospívání, zastihnou děti ještě na základní škole a tyto změny je provází až na samotný práh dospělosti. Komplexní proměna se netýká jen fyzických změn, ale dochází také ke změnám psychickým a sociálním. Vágnerová, M. (2005) zdůrazňuje, že dospívání neprobíhá u všech jedinců stejně, ale záleží na konkrétních kulturních a společenských podmínkách.

V této kapitole se zaměřím na **žáky staršího školního věku**. V odborné literatuře je toto období nazýváno také **ranou adolescencí** (pubescencí). (Vágnerová, M., 2005) Ve věku mezi 11. a 15. rokem života dospívající navštěvují zpravidla druhý stupeň základních škol. Okolo patnáctého roku života končí žák povinnou školní docházku a rozhoduje se o dalším profesním směřování. Tento moment je u dospívajícího považován za důležitý sociální mezník. (Vágnerová, M., 2005) Pro naše další potřeby vynechám fyzické dospívání, i když si uvědomuji, že souvisí s většinou psychických a sociálních proměn, které neprobíhají izolovaně. Přesto se budu zabývat pouze psycho-sociálními faktory, které mohou ovlivňovat přístup k sebehodnocení a hodnocení školního výkonu žáka ze strany učitele.

Období raného dospívání se vyznačuje hledáním vlastní identity. Úkolem tohoto období je postupně se odpoutávat od původní rodiny a vytvářet si svou vlastní identitu. Pro dospívající je toto období obtížné a nevyrovnané. Na jedné straně se dospívající odmítá podřídít autoritě (rodiči, učiteli), na straně druhé je velká touha dospívajících patřit k nějaké vrstevnické skupině a identifikovat se s ní. Dospívající se naopak velmi snadno podřizují skupinové normě a jsou s ní konformní. (Košťálová, H. a kol., 2008)

Způsob uvažování se v období dospívání stává více abstraktní a hypotetický. Dospívající již nepřemýšlí pouze o tom, jaký svět je, nýbrž jaký by mohl být. Jeho vlastní úvahy se stávají náplní mnohých diskusí a polemik. (Vágnerová, M., 2005) Mnohem častěji připouští variabilitu různých možností, o své variantě ovšem odmítá diskutovat a přistoupit na kompromis je pro něj nemyslitelné. „Dospívající podléhají klamu, že jejich úvahy jsou zcela

výjimečné.“ (Vágnerová, M., 2005, s. 336) S touto složkou uvažování je spojena zvýšená kritičnost. (Košťálová, H. a kol., 2008) Dospívající jsou kritičtí ke svému okolí, k autoritám dvojnásob. Nemusí to ale naštěstí pokaždé znamenat úplné ztracení všech učitelů. Raději si však oblíbí takového učitele, který s dospívajícími umí jednat jako s rovnocennými partnerem, příliš se nepovyšuje a je především spravedlivý a objektivní. Právě o objektivitě žáci v tomto věku nejčastěji polemizují se svým učitelem. (Košťálová, H. a kol., 2008) Žáci jsou v tomto věku přecitlivělí a vztahovační, jakoukoli nespravedlnost cítí jako obrovskou křivdu. „Vztahovačnost dospívajících je výrazem osobní nejistoty, typické pro období zásadnější proměny vlastní identity. V této době narůstá i negativismus, hostilita a agresivita, zvyšuje se četnost subjektivně vnímaných interpersonálních problémů, které navíc bývají hodnoceny jako závažnější, než ve skutečnosti jsou.“ (Vágnerová, M., 2005, s. 342, podle Medved'ová, L., 2002)

S příchodem na druhý stupeň základní školy již začíná žák více přemýšlet nad obsahem a smyslem vzdělávání. Až v tomto věku je teprve s to chápat význam vzdělávání pro vlastní budoucnost, do této doby žil především přítomností a jen blízkou budoucností. Přesto ho ještě čeká velký kus cesty, než přijme zodpovědnost za své vzdělávání. Předtím se ještě ocitne ve fázi, kdy se pro něj učení stává jen formální a nezbytnou záležitostí. Ještě stále považuje dobrý výkon spíše za prostředek, jakým může dosáhnout bezproblémového vztahu s rodiči. (Vágnerová, M., 2005)

Dospívající již má v rámci skupiny vybudovanou určitou pozici. Vágnerová, M. (2005) mluví o tzv. *osobním standardu*. Žák ví, jaké výsledky jeho školního výkonu jsou akceptovány rodiči a učiteli a snaží se všem vyhovět bez nadměrného úsilí. Až v závěru povinné školní docházky žáci diferencují svůj zájem o učivo podle budoucích vzdělávacích aspirací. Pokud usoudí, že jim znalost určité látky může například zajistit přijetí na vybranou střední školu, pracují s velkým zájmem a nasazením. (Vágnerová, M., 2005)

3. Kvality pedagogického hodnocení

Předtím než budu pokračovat, vysvětlím pojem **pedagogické hodnocení**. Pedagogické hodnocení je hodnotící nástroj především v rukách učitele. Pojem *pedagogické hodnocení* vymezuje Pasch, M. a kol. (1998, s. 104) jako „systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem.“ Pomocí pedagogického hodnocení jsou hodnoceni nejen žáci, ale také výuka. Je potřeba zdůraznit, že pedagogické hodnocení se od ostatních běžných a většinou spontánních hodnocení liší tím, že je plánované a organizované. Tuto činnost provádí učitel opakovaně a její výsledky musí být prokazatelné a kontrolovatelné. Učitel zodpovídá za vymezení a dosažení cílů vzdělávání. Otázky po smysluplnosti vzdělávání a používáním hodnocení jsou ze strany rodičů a žáků velice časté a na odpovědi mají právo. Učitel by jim měl umět podat srozumitelnou a plnohodnotnou odpověď. (Pasch, M. a kol., 1998)

Pedagogické hodnocení provádí především učitel. Slavík, J. (1999, s. 24) pokládá pedagogické hodnocení za „pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránku školního hodnocení.“ Aby učitelova hodnotící činnost byla co nejúspěšnější a také naplnila očekávání žáků a rodičů, je potřeba se zamyslet nad kvalitou pedagogického hodnocení ve vztahu k cílům. (Slavík, J., 1999) Existují čtyři podmínky, které musí pedagogické hodnocení splňovat. Pokud tomu tak není, mnohem častěji se učitel dostává do potíží při hodnocení školního výkonu (viz kapitola 6.). Pedagogické hodnocení má být 1) cílené, 2) systematické, 3) efektivní, 4) informativní. (podle Slavík, J., 1999, s. 87)

3. 1 Cílené hodnocení

Cílenost hodnocení spočívá v tom, že koresponduje se stanovenými cíli výuky. Žáci by měli znát krátkodobé i dlouhodobé cíle výuky a měli by být seznámeni s tím, z čeho budou hodnoceni, a toho by se měl držet i učitel. V opačném případě je vážně ohrožena validita hodnocení (platnost, správnost; více v kap. 6. 2). Doporučuje se vyvarovat chaotickým přechodům mezi hodnocením a ostatními činnostmi a žáky hodnotit jen z předem ujednaných

požadavků. Čím zřetelnější a jasnější je žákům cíl, ke kterému směřují, tím lepší výkon mohou podávat. (Slavík, J., 1999)

3. 2 Systematické hodnocení

Hodnocení musí být variabilní, tak aby co nejlépe postihlo rozmanitost cílů výuky. Nelze se spoléhat na jeden univerzální typ či formu hodnocení, neboť obsahy i cíle vzdělávání vykazují jistou rozmanitost a pestrost. Je vhodné, aby učitel střídal různé typy hodnocení tak, aby vždy prověřil potřebnou složku žakových schopností. Nesmí se však zapomínat, že výuka a hodnocení musí být provázané a všechny podoby hodnocení, které učitel použije, si musí se stanovenými cíly výuky zachovávat vzájemnou souvislost a ucelenost. (Slavík, J., 1999)

3. 3 Efektivní hodnocení

Efektivita hodnocení by se dala jednoduše vystihnout známou průpovídkou „všeho s mírou“ nebo „čeho je moc, toho je příliš“. Hodnocení má být především účelné a nic se nemá přehánět. Pokud učitel neustále zkouší, nebo je nadměrně vytižen kontrolou domácích úkolů a písemných testů, úměrně tomu musí nutně klesat kvalita jeho přípravy na výuku a následná práce. Tato situace je vysilující jak pro učitele, tak pro samotné žáky. Nadměrné, zbytečné a obtěžující hodnocení můžeme považovat za neefektivní. V ideálním případě učitel vystihne správnou míru hodnocení, tak aby ho nebylo moc, ale ani málo, a poskytlo mu dostatek údajů o průběhu a výsledcích vzdělávání. Hodnocení vyžaduje solidní práci ze strany učitele i žáka a co nejvíce vyplývá ze společné práce. (Slavík, J., 1999)

3. 4 Informativní hodnocení

Hodnocení musí být sdělitelné a srozumitelné. Nutně musí obsahovat všechny informace, které potřebuje žák i rodič vědět. Informativní hodnocení se stává pro žáka rádcem, který mu poskytuje dostatek informací na cestě za lepšími výsledky. Hodnocení nesmí žáka trestat, ale má mu pomáhat v jeho úsilí napravit své nedostatky a prohloubit své znalosti. Aby se informace o žakově úsilí dostala až k němu samotnému, je potřeba, aby ji učitel převedl do srozumitelné formy a

předal ji žákovi ve formě nějaké zprávy, sdělení. (Slavík, J., 1999) O přednostech a nedostacích různých forem hodnotícího sdělení budu podrobněji informovat v kapitole 7.

4. Typy školního hodnocení

Tato kapitola nám odhalí základní rozdíly mezi sumativním a formativním typem hodnocení. Oba způsoby jsou ve školách běžně využívány a oba způsoby v ní mají nezastupitelné místo a svou důležitou úlohu. Pro uvedení do tématu bych ráda zopakovala slova odborníka na problémy školního hodnocení pana docenta Slavíka, J. (1999, s. 37) a sice, že „oba způsoby se liší svou informační hodnotou i tím, že pro posuzovaného člověka mívá každý z nich rozdílné důsledky pracovní, mnohdy i prožitkové“. A uvidíme, že toto tvrzení není smyšlené, ale podložené léty praxe.

4.1 Sumativní hodnocení

Sumativní hodnocení má za úkol získat celkový přehled o dosažených znalostech žáka. Cílem sumativního hodnocení bývá shrnout znalosti a určit, zda žák dosáhl požadovaných kompetencí. Někdy se také označuje jako finální a souhrnné. (Dvořák, D., 1996) Tento typ se používá zpravidla ke konci školního roku nebo období, kdy je potřeba žáka a jeho rodiče informovat o tom, zda žák dosáhl takových vědomostí, aby mohl postoupit do další úrovně školního vzdělávání. Na konci určitého časového období má tedy sumativní hodnocení funkci shrnujícího posouzení. Může být užito na závěrečném školním vysvědčení, ale stejně tak při ukončení nějakého většího tématu, po kterém je potřeba prověřit, co se žáci naučili. Výpověď sumativního hodnocení je zpravidla informativní a diagnostická a většinou omezena pouze na sdělení úspěš – neúspěš, resp. postupuje – nepostupuje (do dalšího ročníku, u přijímacích zkoušek apod.). (Slavík, J., 1999) Protože se učitel nemůže vyhnout závěrečnému prověřování znalostí svých žáků, je důležité, aby k sumativnímu hodnocení přistupoval dostatečně zodpovědně a zároveň citlivě. Jde především o to, aby sumativní hodnocení „navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením (viz kap. 4.2)“ (Slavík, J., 1999, s. 38) Doporučuje se, aby závěrečné bilancování dostatečně respektovalo osobnost žáka i jeho úsilí, a aby svým způsobem působilo slavnostně. (Slavík, J., 1999)

V poslední době prochází sumativní hodnocení mnohými proměnami a zároveň se stává velice diskutabilním tématem. Nejožehavější jsou právě probíhající diskuze se zavedením povinnosti vystavit žákovi při ukončení povinné školní docházky, resp. při přechodu na jinou školu, výstupní hodnocení.

4.1.1 Výstupní hodnocení

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) vydalo nařízení, v souladu s § 51 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., že škola vydá žákovi v posledním roce plnění povinné školní docházky výstupní hodnocení o tom, jak žák dosáhl cílů vzdělávání stanovených v § 44 školského zákona. Kromě toho vydá škola v 5. a 7. ročníku základního vzdělávání výstupní hodnocení žákovi, který se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole. Z oficiálních informací MŠMT vyplývá, že výstupní hodnocení je důležité tím, že doplňuje hodnocení žáka na vysvědčení především v oblastech, které na vysvědčení nelze hodnotit nebo uvádět. (Informace MŠMT k výstupnímu hodnocení, 2. 12. 2005)

Povinnost vydat žákovi výstupní hodnocení pro učitele představuje nelehký úkol zhodnotit, jak žáci dosáhli cílů vzdělávání, vymezeného pomocí klíčových kompetencí¹. Učitel musí sledovat a hodnotit, do jaké míry umí žák spolupracovat ve skupině, tvořivě myslet, komunikovat a řešit problémy. (Straková, J., 2005) Dále by zde měli učitelé vyzdvihnout žakovu případnou účast a úspěch v soutěžích, jeho nadání či jinou skutečnost, která ovlivnila vzdělávání žáka. Vcelku zajímavá myšlenka, se kterou bylo výstupní hodnocení prosazeno, se však nesetkala s kladným přijetím. Téměř v zápětí se nejen učitelé pustili do kritiky celého záměru a poukázali na omyly a chyby školské legislativy. Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV) a Střediska vzdělávací politiky UK uspořádaly

¹ „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“ (cs.wikipedia.org/wiki/Klíčové_kompetence).

diskusní setkání pedagogických pracovníků (tzv. Kulatý stůl, 24. 11. 2005), jehož tématem bylo právě výstupní hodnocení. Zde se hojně odhalovaly a formulovaly nedostatky, se kterými se nová povinnost vydávat žákům výstupní hodnocení bude potýkat. (Hrubá, J., 2005-06) Kitzberger, J. (2005-06) upozorňuje, že hlavní potíží musí nutně nastat hned při vystavování prvních hodnocení, protože základní školy do té doby klíčové kompetence cíleně nerozvíjely. Rámcové vzdělávací programy, jejichž cílem je, mimo jiné, právě rozvíjení klíčových kompetencí, dorazily do škol až rok poté, co již někteří žáci výstupní hodnocení obdrželi. Někteří ředitelé mají tak oprávněné obavy ze soudního napadení ze strany rodičů žáků, kteří obdrží ne zrovna chvályhodný „posudek“ (Kvačková, R., 2005). Ne příliš radostný je výsledek výzkumu, který pro SKAV provedl dr. Jan Houška. Průzkum totiž ukázal, že 68% ředitelů středních škol odmítá přihlížet k výstupnímu hodnocení při přijímacím řízení. (Hrubá, J., 2005-06) Velké procento ředitelů SŠ se vlastně přiznalo, že vědomě porušuje zákon. Co ale považuji za ještě smutnější je, že práce mnohých učitelů, kteří si spoustu hodin lámali hlavy a zodpovědně vypisovali výstupní hodnocení, tímto přichází naprosto vniveč.

Výstupní hodnocení se nesetkalo s vřelým přijetím. Domnívám se, že se v této horké diskusi promítá ne tak dávná minulost naší země. Na našich školách stále učí kantoři, kteří se pamatují, jak v éře komunismu vystavovali oficiální komplexní hodnocení. Sametová revoluce učinila těmto „posudkům“ konec a není tak divu, že se nyní se zavedením výstupního hodnocení zvedla vlna bouřlivých diskusí. Trochu nešťastně nešťastnou také spatřuji skutečnost, že MŠMT neukládá povinnost text výstupního hodnocení konzultovat s rodiči žáků. (Informace MŠMT k výstupnímu hodnocení, 2. 12. 2005) Nezbývá než věřit, že školy seznámí rodiče s předpokládaným hodnocením na třídních schůzkách, stejně jako je seznamují s žákovým prospěchem před vysvědčením.

Ráda bych ještě zmínila příspěvek ředitelky Institutu pedagogicko-psychologického poradenství v ČR, který také zazněl v diskusi na Kulatém stole. V tomto příspěvku PhDr. Jana Zapletalová připomněla, že „základem pro výstupní hodnocení je psychodiagnostika“. (Hrubá, J., 2005-06, s. 2) Učitelé by měli popsat žákovy učební strategie, specifika osobnosti, případně handicap a dokonce jeho rodinné zázemí. Dle mého názoru se učitel může lehce ocitnout na

tenkém ledě, neboť si nejsem jistá, nakolik nebo zda je učitel vůbec kompetentní podávat třeba již zmíněné informace o rodinném zázemí.

Nakonec bilancujeme nad přínosem a omezeními výstupního hodnocení. V západních zemích jsou nějaké formy doporučení a referencí běžnou praktikou, v našich socio - kulturních podmínkách stále cítíme zvláštní nádech, že něco není v pořádku. Myslím, že především vložení zákona do nedotažené školské reformy. A již nyní je jasné, že šlo spíše o pokus, než o vážný úmysl, hluboce změnit naše školství. V Lidových novinách vyšel koncem ledna 2009 článek (Kubálková, P., 2009), v němž se mluví o návrhu brzkého zrušení povinnosti psát výstupní hodnocení.

4.2 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení poskytuje průběžné informace o žákově školním výkonu. Na rozdíl od sumativního, které podává komplexní zhodnocení dosažení stanoveného cíle, formativní sleduje dílčí úspěchy a neúspěchy, pokroky či chyby a poskytuje žákovi zpětnou vazbu. (Průcha, J. a kol., 2003) Nesporná výhoda formativního hodnocení spočívá ve včasném odhalování nedostatků ve vzdělávání a může napomoci provést zavčas potřebné změny tak, aby závěrečné sumativní hodnocení bylo co nejuspokojivější. Žák by měl být veden k tomu, aby netajil své potíže a učil se je ve své práci sám odhalovat, neboť toto je hlavním cílem formativního hodnocení. (Slavík, J., 1999) Pochopitelně i při tomto typu hodnocení se žák může setkat s obavami ze selhání a strachem ze školního výsledku. Přesto je krátkodobý a mírnější strach spíše motivující a žákovi může pomoci překonat náročnější úkol. (Mazáčová, N., 1998) Není třeba se proto obávat, že by malá dávka strachu byla pro žáka ničující a frustrující, protože je dokázáno, že „pro zdravého člověka je mírnější úzkost a strach faktorem, který zvyšuje jeho aktivitu, jeho pracovní motivovanost, stimuluje jeho poznávací a sebevýchovné zájmy.“ (Mazáčová, N., 1998, s. 4, podle Machač, 1985)

Formativní hodnocení považuji za více motivující a méně stresující, než hodnocení sumativní. A to především tím, že podává informace průběžně, funguje jako pomoc, ukazuje lepší a správnou cestu, jak překonávat překážky a nástrahy v cestě za vzděláním. Ze strany hodnoceného je formativní hodnocení chápáno

jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení, nikoli jako rozsudek či odsudek. Žák je navíc se svým výkonem neustále konfrontován a sumativní hodnocení ho nemůže zaskočit. „Výsledky jsou ovlivňovány pomalejší, náročnější, ale pedagogicky hodnotnou cestou. Formativní hodnocení by mělo patřit k nejtýpčtějším nástrojům výchovy.“ (Slavík, J., 1999, s. 39)

4.2.1 Sebehodnocení a žákovo portfolio

Hodnocení se převážně považuje za pedagogický nástroj, kterým učitel rozlišuje žákovy úspěchy a kvalitu učení od potíží s učením, vyzdvihuje přijatelné projevy a pobízí žáka do další práce. Také postihuje nezdary, a to udělením horšího klasifikačního stupně. Hodnocení nemusí být však pouze diagnostická pomůcka v rukách učitele, ale stále častěji je přijatelná a dokonce žádoucí i v rukách samotného žáka. (Slavík, J., 1999) Objevuje se tak nová součást vzdělávání a hodnocení školního výkonu, při které je žákův podíl aktivity mnohem žádanější a hodnotnější než doposud. Sebehodnocení je významnou metodou formativního hodnocení, a proto jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat právě zde.

Podle Dvořáka, D. (1996) je sebehodnocení nejdůležitější při vzdělávání starších žáků. Přesto je potřeba zdůraznit, že dovednost hodnotit je nejvhodnější učit žáky od útlého věku. Jedině tak přijmou co nejdříve zodpovědnost za svůj přístup v cestě za vzděláním. Žáci, jejich rodiče a učitelé si musí uvědomit, že hodnocení není učitelova výsostná pravomoc, že ve škole žáci nesedí pro dobré známky. V žácích je potřeba pěstovat respekt k dobře odvedené práci druhých i k té vlastní, jedině tak z nich vyrostou poctiví jedinci, kteří budou umět sdělovat a přijímat kritiku, především tu vlastní vůči sobě. A učitel je jim na této krkolomné cestě průvodcem a rádcem, jeho hodnocení by mělo pomáhat, nikoli soudit. Závěrečnému zhodnocení ze strany učitele by měla předcházet mnohá dílčí sebehodnocení, na nichž se žák podílel. Žák by se měl na hodnotícím procesu co nejvíce podílet, tím lze navíc předcházet spoustě nedorozumění a neobjektivních soudů ze strany vyučujících.

Prostřednictvím sebehodnocení si žák uvědomuje své přednosti a limity, naučí se vytyčit si cíle a posoudit své pokroky a chyby. Kromě pravidelných

diskuzí mezi učitelem a žáky, které jsou pro kvalitní sebehodnocení velmi důležité, může učitel využít ještě jedné efektivní pomůcky, která proces formativního hodnocení a především sebehodnocení usnadní. Učitel může vést své žáky k tomu, aby si o svém osobním rozvoji a pokroku vedli jakési záznamy, soupis a shromažďovali všechny své práce. (Dvořák, D., 1996) Ano, je zde řeč o žákovském portfoliu.

„Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka.“ (Slavík, J., 1999, s. 106, podle Archbald, Newmann, 1988, s. 29) Žákovské portfolio slouží jako přehledný a ucelený komplex žákových písemných a seminárních prací, úvah, výtvarných děl, projektů a laboratorních protokolů. Většinou si žák vytvoří nějaký šanon, desky nebo krabici, kam všechna tato důležitá díla zakládá. Součástí portfolia také mohou být komentáře druhých lidí (učitelů, spolužáků, rodičů), například jak se nápad a realizace líbila a nakolik byla úspěšná (Slavík, J., 1999). „Portfolio má sloužit především k ocenění žákova pokroku, jeho úsilí nebo tvůrčích úspěchů, má povzbuzovat žáky k posuzování vlastních pokroků v práci.“ (Slavík, J., 1999, s. 107) Hlavní přínos portfolia je bezesporu právě vedení žáka k samostatnosti a zodpovědnosti. Zpočátku je potřeba žákovi vysvětlit a ukázat, jak má takové portfolio vůbec vypadat, později se s ním však žák sžije a sám shledá přednosti této činnosti a bude své portfolio vést samostatně a s radostí.

Existence funkčního portfolia nabízí i mnohé dílčí výhody. Vybírám z pedagogické literatury ty nejdůležitější (podle Košťálová H. a kol., 2008):

- 1) Žákovské portfolio poskytuje důležité a komplexní informace o průběhu a výsledcích učení.
- 2) Řádně vedené portfolio je ceněnou pomůckou při hodnocení školního výkonu žáka.
- 3) S vedením vlastního portfolia se žák učí posuzovat kvalitu své práce a pokrok v dané oblasti v průběhu času.
- 4) Portfolio přispívá k pocitu odpovědnosti za vlastní vzdělávání.

Pokud se učitel rozhodne zařadit do své výuky žákovská portfolia a využívat jeho všechny přednosti, navzdory časové náročnosti této činnosti, měl by se seznámit s tříděním portfolií podle různých hledisek. Rozlišujeme tři základní druhy portfolia (podle Košťálová H. a kol., 2008): *pracovní*, *dokumentační* a *reprezentační*.

Do *pracovního portfolia* žáci zaznamenávají a zakládají všechny své práce a výtvary, které vznikly za určité časové období v daném předmětu, nehraje zde roli, jaké jsou kvality. U starších žáků (na druhém stupni ZŠ) se doporučuje zúžit téma, kterého se portfolio bude týkat. (Košťálová H. a kol., 2008) Cílem takto vedeného portfolia je naučit žáky systematické práci a posuzování vlastního pokroku na sklonku dohodnutého období.

Dokumentační portfolio je složitější a k jeho zvládnutí musí umět žák pracovat s portfoliem pracovním. Do tohoto portfolia si žák založí jen práce, které jsou dostatečně výmluvné o jeho pokroku, zlepšení, vzhledem ke stanovenému cíli. Žák si zde zakládá jen první, některou další a pak až finální verzi zpracování zadaného úkolu. (Košťálová H. a kol., 2008)

Účelem *reprezentačního portfolia* je vyzdvihnout to nejlepší, čeho žák dosáhl. Toto portfolio obsahuje pouze konečné verze, na rozdíl od pracovního a dokumentačního portfolia, jejichž součástí jsou i pracovní verze a koncepty. (Košťálová H. a kol., 2008) Takto pojaté portfolio slouží k sebe-prezentaci žáka a dle mého názoru může být pomůckou při sestavování výstupního hodnocení a v otázkách kariérového poradenství.

5. Normativní a kriteriální hodnocení

V následující kapitole se pokusím objasnit rozdíly mezi posuzováním výkonů kriteriálním a normativním způsobem. Nyní pouze nastíním hlavní rozdíl, podrobněji se však celému tématu budu dále věnovat.

U obou způsobů je hlavním nástrojem k hodnocení *měřítka*. Jak napovídá název, v případě normativního hodnocení je tímto měřítkem „**norma**“. Prostřednictvím sociální normy poměrujeme výkony jedince vzhledem k výkonům ostatních, kteří plnili tentýž úkol. Normativní hodnocení zjišťuje *relativní výkon*. Klasickým příkladem normativního hodnocení je přijímací zkouška či pracovní pohovor. Uchazeči jsou porovnáváni vzhledem k ostatním uchazečům a přijatá je pouze část z nich, kteří byli nejúspěšnější. Ostatní sice mohli splnit nároky přijímací zkoušky, přesto nebyli nejlepší. (Slavík, J., 1999)

Naproti normativnímu hodnocení se uvádí hodnocení pomocí „**kritéria**“. Kritéria většinou stanovuje učitel, případně žák za pomoci učitele. Úspěšnost se určuje splněním nároku stanoveným tímto kritériem. Pokud žák přeskočí nastavenou pomyslnou laťku, bývá hodnocen jako úspěšný, nezávisle na výkonu ostatních žáků. Jeho výkon není posuzován jako horší či lepší v porovnání s ostatními. Kriteriální hodnocení je zkouškou *absolutního výkonu*. (Slavík, J., 1999) Opět se zde hodí uvést typický příklad kriteriálního hodnocení, kterým je řidičská zkouška. V ní totiž uchazeč o řidičské oprávnění prokáže, zda ovládá či neovládá řízení motorového vozidla a znalost pravidel silničního provozu. Přitom se neposuzuje, který uchazeč řídí lépe či hůře. Všichni ti, kteří uspějí, získají řidičské oprávnění. (Slavík, J., 1999, podle Petty, G., 1996)

V praxi se setkáváme s oběma typy hodnocení. Na výhody i úskalí obou způsobů se pokusím poukázat v následujícím textu. Přesto si myslím, že oba způsoby jsou využitelné a při správném použití se můžou vhodně doplňovat.

5.1 Kriteriální hodnocení

V běžném životě srovnáváme a porovnáváme často, dokonce častěji, než si vůbec připouštíme. Porovnáváme pokrmy, které jíme a nápoje, které pijeme. Ochutnáváme a srovnáváme s minulými zkušenostmi, pokud nějaké máme.

Zaměřujeme se na chuť, aroma, barvu, ale i na celkový dojem. Kromě jídla a dalších zcela běžných objektů se pod náš drobný pohled dostávají také lidé kolem nás. Třídíme je podle celkového vzhledu a jejich vzezření, výrazů tváří, způsobu pohybu a mluvy, také podle jejich dobrých i špatných vlastností. Přirozeně není způsob srovnávání takto jednoduchý, ale každý z nás má jedinečný způsob náhledu na vše kolem sebe. Abychom si ale mezi sebou vůbec rozuměli, je zapotřebí stanovit si určité momenty, o kterých chceme hovořit. Například, chceme-li rozebírat nejrozličnější chuťové nuance jedeného pokrmu, obecně mluvíme o chuťových vlastnostech. Podrobněji se však můžeme vyjadřovat ke slanosti, sladkosti, lahodnosti, trpkosti apod. Zjišťujeme, zda posuzovaný objekt závažnou vlastnost má a do jaké míry, nebo nemá vůbec, a podle toho pak hodnotíme. Různé objekty tak vlastně můžeme hodnotit podle různých kritérií. (Slavík, J., 1999)

Nyní bych ráda vysvětlila, jak je využíváno toto **hodnotící kritérium** při hodnocení školního výkonu. „Kritériem rozumíme v oblasti hodnocení žákovské práce určitou vybranou složku pozorované a hodnocené věci, na které nám záleží.“ (Hausenblas, O., 2008, s. 11) Čím podrobněji jsou ujasněna kritéria, která budou předmětem hodnocení, tím jasnější je cíl výuky a snadnější pro učitele zhodnocení dosažení stanoveného cíle výuky. Zjednodušeně řečeno, pokud víme přesně, co bude hodnoceno, žák se může lépe učit a učitel může lépe hodnotit. Hodnocena je žákova práce, její průběh, výsledek, ale i podmínky. Při hodnocení je sledována především ta složka, bez které by výsledná práce nebyla úplná, nebo by ji nebylo možné zrealizovat. Tato složka, čili kritérium, je tedy vlastně naším hlediskem, na jehož základě sledujeme a zkoumáme hodnocenou věc. Je nutné, aby byla vymezená kritéria srozumitelná všem zúčastněným – učiteli i žákovi. V praxi nejde o to násilně stanovit kritéria hodnocení, ale především vytvářet takové podmínky a vést výuku tak, že se nám kritéria hodnocení nabízela sama již při přípravě výuky. (Hausenblas, O., 2008) Další možností je vytvořit nová kritéria společně se žáky, nebo nechat starší a zkušenější žáky, aby mohli vyvodit kritéria ze zadání práce samostatně. Přesto je důležité, aby svou představu konzultovali s učitelem. Všechny uvedené možnosti, kterými učitel vnáší kritéria do práce třídy, je možné kombinovat. (Košťálová, H. a kol., 2008)

Ke kritériím se vždy váží **indikátory**, které značí kvalitu nebo míru naplnění kritéria. Indikátor „vystihuje možnou míru kvality v naplnění kritéria, tedy různou hodnotu“. (Košťálová, H. a kol., 2008, s. 80) Rozdíl mezi kritériem a indikátorem vysvětlím na konkrétním příkladu. Představme si, že budeme hodnotit přednes básně. Stanovíme si kritéria, na které zaměříme svou pozornost. Může jít například o výslovnost, hlasitost, přípravu či neverbální doprovodné jevy. Indikátorem pro výslovnost je skutečnost, zda je výslovnost srozumitelná či není, případně zda se žák snaží, nebo je jeho výslovnost naprosto nedbalá. Stejně tak budeme postupovat při hodnocení přípravy. Žák je připraven a jeho projev je jistý, nebo se nepřipravil dostatečně a při přednesu tápe, nebo dokonce přípravě nevěnoval žádný čas (Košťálová, H. a kol., 2008) Toto jsou indikátory, podle kterých určíme, zda žák splňuje stanovená kritéria.

Nyní se nám nabízí otázka, zda mají něco společného kritéria a standardy. Společného možná ano, ale rozhodně nejde o různé pojmenování jednoho téhož. Pedagogický slovník (Průcha, J. a kol., 2003, s. 298) definuje **vzdělávací standardy** jako „konkrétně vymezené, obligatorní (tj. závazné) požadavky, které musí žáci splnit v určitých ročnících či stupních školy“. Zprvu se může zdát, že standardy vyžadují dosažení určitých kompetencí podobně, jak to vyžadují kritéria. Na zásadní rozdíl však ukazují v definici slovíčka „konkrétně“ a „závazně“. Kritéria pro hodnocení může používat každý podle svého uvážení a podle své intuice, aniž by znal nějaké obecně platné standardy. „Pouze, je-li kritérium přesněji stanoveno, formalizováno a jsou-li domluvena pravidla pro jeho obecnější užívání, stává se standardem.“ (Slavík, J., 1999, s. 48)

5.2 Normativní hodnocení

Kritéria, respektive standardy hodnocení, jsou vždy ovlivněna **normou**. Norma nás informuje o tom, co je normální, tedy přijatelné a co je již nepřijatelné, tedy nenormální. Znalost normy je důležitá pro vytváření kritérií hodnocení, při kterém budeme porovnávat určité kvality. Slavík, J. (1999, s. 53) k tomu říká, že „norma v rámci určitého kritéria vymezuje jakési pásmo, interval nebo rozmezí, do kterého závazně musí spadat zjištěné konkrétní hodnoty, aby mohly být považovány za normální“. A co je vlastně považováno za normální? Za

normální jsou společností akceptovány ty hodnoty, které se vyskytují v určité populaci nejčastěji. (Slavík, J., 1999, podle Průcha a kol., 1998) Za normální je považován *průměrný a nejčetnější výsledek*. Například je normální, že žáci třetí třídy základní školy umí na určité úrovni číst. Pokud má některé dítě v tomto věku se čtením potíže, je to považováno za nenormální. Stejně tak ale není normální, že se ve třídě vyskytne žák, který bude umět číst daleko lépe než zbytek třídy. Jakmile se žák vymyká normě, ať v pozitivním, nebo v negativním smyslu, je mu ve škole věnována zvláštní pozornost ve snaze podpořit návrat k normalitě či překonat normu v pozitivním směru (tj. být ještě lepší než norma). (Slavík, J., 1999) Ke znázornění normy odvozené z četnosti se využívá tzv. *Gaussova křivka*², která je tím přesnější, čím většího počtu sledovaných žáků se týká.

Norma, vyjádřena Gaussovou křivkou, může být pro učitele také zpětnou vazbou. Shledá-li, že se většina třídy odchyluje od normy, tj. od průměru, může jít o pedagogickou chybu (například zadání neadekvátního úkolu) nebo o jinou příčinu, která vytvořila výraznou odchylku. Při hodnocení se může vyskytnout křivka se dvěma vrcholy, která vypovídá o četnosti např. excelentních a naopak nedostačujících výkonů. I v tomto případě se musí učitel zamyslet nad normou zjištěné odchylky. (Slavík, J., 1999) Normativní známkování se pochopitelně setkává s jistými omezeními. První nevýhodou je nemožnost, nebo jen velmi malá možnost, srovnávat výsledky s jinou skupinou žáků. Norma je uzpůsobená pro danou skupinu žáků a znalosti jednoho žáka nemusí odpovídat znalostem žáka z jiné skupiny, byť je hodnocen stejnou známkou. Druhé omezení pocítují žáci tehdy, když učitel posune křivku normality tak, aby stále udržel podobné rozmezí mezi známkami. Může se tedy stát, že ačkoli se někteří žáci zlepšili, neprojeví se to lepším ohodnocením. (Pasch, M. a kol., 1998)

² Tzv. **Gaussova křivka** je graficky znázorněna parabolou a má svou specifickou tvarovou charakteristiku: její vrchol se vždy nachází v hodnotě průměru a na obě strany pravidelně klesá ve směru kladné i záporné odchylky. Ovšem, v různých případech se strmost křivky může lišit. Gaussova křivka vyznačuje známou zákonitost, že kolem průměrné hodnoty se pohybuje největší procento měřených výsledků. Tato zákonitost má své opodstatnění v matematických vědách, ale i v sociologii a psychologii. (Slavík, J., 1999)

Normu společnost nevyvozuje pouze z nejčastějšího výskytu zkoumaných hodnot (přesto je toto hledisko nejvíce užívané). Za normální je také většinou považován i jakýsi ideální a dokonalý stav. V literatuře se setkáváme s pojmenováním „*funkční norma*“ (Slavík, J., 1999, s. 57) Je třeba si uvědomit, že ačkoli je tato norma motivační, pro žáky, kterým byla diagnostikována některá porucha učení, je spíše stresující. U těchto žáků je vždy potřeba sledovat jejich vlastní pokrok. Srovnávání s ideálem by vedlo k opakovaným neúspěchům. (Žáčková, H., Jucovičová, D., 2006)

Dalším vyvozováním normálnosti bývá sociální nebo kulturní očekávání. Pokud je nějaký aspekt neočekávaný, je považován za nenormální a nežádoucí. Tato norma je podle Slavíka J. (1999, s. 59) důležitá pro hodnocení školního výkonu tím, že poukazuje na jeho společensky podmíněnou relativitu.

Třebaže jsem jednotlivé typy normování popisovala zvlášť, ve skutečnosti se víceméně prolínají. V praxi se setkáváme nejvíce s očekáváním toho, co dobře funguje a opravdu se tento „*funkční stav*“ vyskytuje nejčastěji. (Slavík J., 1999)

Osobně si myslím, že norma má nekonečně pohyblivé mantinely. Každá doba a společnost dané doby má jinak nastavené vnímání normálnosti. Hranice normy se neustále posouvají, ať už v pozitivním či negativním smyslu. Tímto jevem se zabírají nejen mnohé filosofické debaty, ale i seriózní výzkumy. A dnes se můžeme pouze dohadovat, nakolik se roztáhne či naopak smrskne pásmo normálnosti pro různé situace za deset, padesát nebo sto let.

5.2.1 Individuální a sociální norma při hodnocení žáků

Ačkoli jsem v úvodu kapitoly uvedla, že prostřednictvím sociální normy poměříme výkony jedince vzhledem k výkonům ostatních, můžeme se setkat i s posuzováním jednotlivce vzhledem k jeho vlastní normě. O individuální normě hovoří i Slavík, J. (1999), který doporučuje zvolit pásmo pro posuzování individuálního výkonu. Jinak řečeno, je důležité stanovit normu, kdy je žákův výkon průměrný, kdy vynikající, a kdy nedostatečný vzhledem k jeho individuálnímu výkonu. Nejprve je nutné zjistit úroveň dosavadních znalostí jednotlivce, abychom mohli nasadit individuální laťku. Přesto musí mít

posuzovatel (tj. učitel) na paměti, že i tempo, jakým posuzovaný (tj. žák) postupuje, je čistě individuální. (Slavík, J., 1999) Tempo ani výkon v případě hodnocení pomocí individuální normy nelze porovnávat s ostatními žáky, ale pouze vzhledem k žákovu vlastnímu pokroku. Je prokázáno (Slavík, J., 1999, podle Hrabal a kol., 1984), že porovnávání individuálních pokroků je pro žáky mnohem citlivější než při porovnávání žáků navzájem. „Hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch.“ (Slavík, J., 1999, s. 60) Ve školní praxi se však většinou učitelé snaží individuální předpoklady brát v úvahu i při hodnocení sociální normou.

Domnívám se, že dítě má být vystaveno určité obavě o své zařazení, neboť jediné tak se učí soutěživosti a dravosti. A vůbec tím nemyslím nic přehnaného, byť to tak může působit. Chtěla jsem poukázat na nutnost a potřebu dětí umět se zdravě sebezprezentovat a sebezprosazovat. Nynější pravidla pracovního trhu jsou takto nastavena, a vybavit děti těmito kompetencemi pro život považuji za jeden z úkolů školního vzdělávání a potažmo celé společnosti.

6. Potíže s hodnocením

Na učitele jsou kladeny vysoké nároky, především z hlediska průběhu výuky a vzdělávání, zejména pak při hodnocení jemu svěřených žáků. Od učitele se očekává, že bude hodnotit objektivně a spravedlivě. Přesto je potřeba zdůraznit, že učitelé jsou také jenom lidé. Jejich okolí na ně vždy nějak působí a formuje jejich názory. Učitel se neizoluje do sociálního vakua, vždy musí reagovat na projevy svého okolí. Kromě toho neexistuje jeden osobnostní prototyp, aby jeho posuzovací činnost přinesla univerzální výsledky.

V následující kapitole nastíním, s jakými potížemi se učitel může při hodnocení školního výkonu setkat. V první polovině kapitoly se budu zabývat otázkami objektivity, validity a reliability jako nejčastějšími potížemi při stanovování hodnotících kritérií. Druhou polovinu kapitoly věnuji psychologicky podmíněnému zkreslení při hodnocení, mezi nejznámější se řadí kauzální atribuce a haló efekt, ale uvidíme, že se učitel může setkat i s jinými problémy, které vyplynou z psychologického vnímání žakových projevů.

6.1 Objektivita hodnocení

Velmi častým přáním všech zúčastněných je, aby hodnocení bylo naprosto, případně alespoň dostatečně, objektivní a nezkreslené jinými aspekty. Uvažuji, zda mohou učitelé toto očekávání žáků a jejich rodičů, naplnit. Může být vůbec školní hodnocení objektivní?

Logické objektivní soudy a výroky můžeme ověřit a přesvědčit se o jejich pravdivosti. „Je-li nějaký výrok nebo soud objektivní, dá se předpokládat, že bude platit za různých okolností a nezávisle na člověku, který jej vyslovuje.“ (Slavík, J., 1999, s. 61) Jakákoli snaha po objektivitě v hodnocení vyžaduje naprosto se vyvarovat chyb a omylů v hodnocení. Avšak i lidová slovesnost vyjadřuje, že „nikdo není neomylný a dokonalý“. Přesto Slavík, J. (1999) nabádá učitele, aby se snažili při hodnocení vyvarovat chyb a omylů, které by mohli ublížit žákovi. Očekává se, že učitel umí odhadnout reakci žáka na jeho své ohodnocení, především psychický dopad tohoto hodnocení. Za důležité považuji i tvrzení, že tzv. „tvrdá objektivita“ nemá ve škole příliš smysl, jestliže není doplněna o

kvalitní pedagogickou komunikaci (učitele se žákem, rodiči a školou). (Slavík, J., 1999)

Objektivitu hodnocení zatěžuje mnoho aspektů. V celém školním hodnocení nacházíme mnohé důvody, které jej problematizují. Problematické je již to, že jsou mnohdy posuzovány hodnoty, které jsou samy o sobě relativní³. Nízkou objektivitu bohužel podporuje i nespolehlivost při získávání hodnotících údajů, nepřesnost učitelů v hodnocení (bezděčná, ale i záměrná), nevhodně zvolené postupy a kritéria hodnocení a také nesprávné přiřazení získaných údajů k hodnotící škále. (Slavík, J., 1999) Objektivitu můžeme posuzovat z více hledisek. V dalších kapitolách se některými, které považuji za stěžejní, budu podrobněji zabývat.

6.2 Validita hodnocení

Slavík, J. (1999, s. 63) vymezuje validitu hodnocení jako vlastnost hodnocení, která zaručuje, že je hodnoceno jen to, co je záměrem hodnotit. Snažíme-li se získat český ekvivalent slova **validita**, nacházíme jej mezi termíny *platnost hodnocení a správnost hodnocení*. Je potřeba hodnotit jen to, co bylo předem stanoveno jako objekt hodnocení. Zjednodušeně řečeno, tím, že bychom např. hodnotily písemnou úpravu matematického výpočtu, aniž bychom žáky na to předem upozornili, bude validita hodnocení narušena. Slavík, J. (1999, podle Pasch a kol., 1998) k tomu doporučuje poučný pedagogický recept:

„Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval.“

Zároveň s tímto receptem se musí učitel zeptat sám sebe otázkou, která podle Pelikána, J. (2007, s. 57) vymezuje definici validity: „Měříme to, o čem se domníváme, že měříme?“ Tuto otázku by měl mít učitel neustále na paměti, aby o ní mohl přemýšlet kdykoli, když znejistí při zjišťování a hodnocení žákových znalostí.

³ **Relativní hodnoty** mají omezenou platnost. Příkladem relativních hodnot jsou tvůrčí a umělecké projevy, které jsou založeny na prožitkovém účinku. (Slavík, J., 1999)

Validitu hodnocení třídíme do více okruhů (podle Slavík, J., 1999): Jsou jimi *obsahová validita*, *konstruktová validita*, *souběžná validita* a *predikční validita*. Tímto tříděním se ve své publikaci zabývá i Pelikán, J. (2007) a vychází ze závěrů společné komise Americké psychologické společnosti, Americké společnosti pro pedagogický výzkum a Národní rady pro školské měření. (Pelikán, J., 2007, s. 58) Ačkoliv se nám zdají tyto názvy neobvyklé, protože ve školství se příliš nepoužívají, mohou být užitečné při řešení běžných problémů školního hodnocení.

6.2.1 Obsahová validita

„Obsahová validita hodnocení vypovídá o souladu mezi obsahem hodnocení (co jsme skutečně ohodnotili) a obsahem hodnocené oblasti (co všechno bychom měli hodnotit vzhledem ke stanoveným cílům).“ (Slavík, J., 1999, s. 63-64) Podle Pasch a kol. (1998) má obsahová validita dva rozměry. První rozměr je, když validní zjišťování znalostí pokrývá učivo daného celku. Jako příklad je uvedena situace, ve které určitý aspekt obsahu ve zjišťování znalostí chybí. Někteří žáci by se mohli ohradit, že daná část látky nebyla dostatečně probrána, kdežto jiní žáci mohou využít dovedností a znalostí, které získali v předchozím vyučování či svou osobní mimoškolní zkušeností. Pasch a kol. (1998) se dokonce domnívá, že je nespravedlivé oznamovat test ze zeměpisu o topografii Skandinávie u žáka, který s rodiči procestoval severské země. Vyzdvihování této žákovy mimoškolní zkušenosti považuje za podporování důsledků ekonomické a třídní nerovnosti. Tento názor v dnešní době považuji za překonaný a myslím si, že aktivní přístup, jak žáka, tak i jeho rodiny, dopomáhá k většímu osobnímu rozhledu a detailnějším znalostem. Výraznější znalost, kterou žák získá svým aktivním přístupem, může být přínosem a obohacením vyučovací hodiny, dokonce i motivací pro ostatní. V druhém rozměru je důležité, aby nastala shoda mezi vzdělávacími cíli, výukovými prostředky a postupy hodnocení.

6.2.2 Konstruktová validita

„Konstruktová validita udává, na kolik se hodnocení týká toho pojmu, tj. určité žákovy kompetence, o který při hodnocení mělo jít.“ (Slavík, J., 1999, s. 65) Pokud se rozhodneme hodnotit „tvořivost“ žáka, nemělo by se nám stát, že ve

skutečnosti ohodnotíme „píli“ a opačně. Pedagogicky tento záměr slouží k povzbuzování snaživých, méně dovedných žáků a někdy je opravdu potřebný. Slavík, J. (1999) se však domnívá, že v konečném důsledku vede ke zbytečnému zklamání žáka, např. při snaze uspět v náročných přijímacích zkouškách. Dále proto doporučuje, aby si učitel se žáky domluvil způsob hodnocení jejich snahy, tvořivosti a aktivního přístupu. A udal žákům pravidla, kdy k tomu bude přihlížet.

6.2.3 Souběžná validita

Souběžnou validitou má učitel možnost porovnat výsledky jednoho druhu hodnocení s jiným druhem hodnocení. Učitel v praxi porovnává své subjektivní hodnocení žáka s hodnocením prostřednictvím standardizovaného testu⁴. Když se výsledky obou hodnotících metod dobře shodují, je výsledkem vysoká validita, která učiteli potvrzuje adekvátní hodnocení daného žáka. (Slavík, J., 1999)

6.2.4 Predikční validita

Predikce pochází z latiny a znamená *předpověď*. (Šenková, S., 2005) Predikční validita se týká předpovědní hodnoty hodnocení a zajímá nás hlavně u výsledků přijímacího řízení, podle kterých předpovídáme úspěšnost v dalším studiu. Je nezbytné, aby vedení škol, které připravují přijímací zkoušky, prověřovalo predikční validitu svého přijímacího řízení a ověřovalo, zda souvisí úspěšnost v přijímacím řízení s pozdějším úspěšným studiem. Predikční validita předpokládá přímou úměrnost: čím úspěšnější žák u přijímacích zkoušek, tím úspěšnější ve studiu. (Slavík, J., 1999)

6.3 Reliabilita hodnocení

„*Reliabilita* neboli *spolehlivost* hodnocení se týká stálosti výsledků hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli.“ (Slavík, J., 1999, s. 66)

⁴ **Standardizované testy** byly poprvé použity na začátku 20. století. Jejich tvůrce Albert Binet tehdy objevil možnost změřit úroveň mentálních schopností. Během světových válek byly tyto testy zneužity k vědeckému podložení rasismu. Dnes jsou standardizované testy lákavé pro školské reformy, neboť jsou levné, rychlé a výsledky univerzálně platné. (Birazová, M., Daniels, H., 2008) Stále více se však rozpoutávají diskuze, které poukazují na rizika plošného testování (Straková, J., 2008).

V našem případě se posuzovatelem míní učitel, který hodnotí žáky. Určitý styl hodnocení by totiž měl poskytovat stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kým je používán. Doposud mluvíme o ideálním stavu. Ve skutečnosti je téměř nemožné, aby hodnocení bylo naprosto spolehlivé. Výsledek hodnocení je vždy ovlivněn aktuálním psychickým i fyzickým rozpořením všech zúčastněných. Tedy, jak žáka, tak i zkoušejícího, potažmo hodnotícího. Tyto momentální tělesné i duševní změny přispívají bohužel k mnohým chybám, které zkreslují samotné posuzování znalostí a dovedností žáka.

Spolehlivost hodnocení je také ovlivněna typem, formou a způsobem hodnocení. Slavík, J. (1999, s. 66) uvádí, že „subjektivní hodnocení je obvykle méně spolehlivé než standardizované hodnocení prostřednictvím testů“. Je pochopitelné, že hodnocení předmětů, ve kterých se dá kvalita výkonu přesně změřit (například v matematickém výpočtu lze častěji objektivně posoudit počet chyb), jsou v hodnocení spolehlivější, než předměty zaměřené na estetické či etické cítění. V předmětech esteticky a mravně zaměřených se od žáků očekává, že projeví svou kreativitu, představivost, tvůrčí práci, toleranci, angažovanost a vyjádření vlastního postoje. Tyto sociální a estetické dovednosti není možné paušálně hodnotit. Ve výše uvedených úvahách se doslova prolínají otázky platnosti (validity) a spolehlivosti (validity) hodnocení.

Nalézt shodu mezi více posuzovateli za použití stejné metody hodnocení nebo nalézt shodu při opakovaném hodnocení téhož výkonu, je pokládáno za poměrně uspokojivé prověření reliability. (Slavík, J., 1999)

6.4 Efekt prvního dojmu – haló efekt – kontrast – favoritismus

(Psychologicky podmíněné hodnotící zkreslení)

Téměř denně potkáme někoho, koho neznáme a vidíme jej poprvé. Při seznámení každý člověk vyzařuje první dojem. Ale ten mnohdy ani zdaleka nemusí být shodný se skutečnými vlastnostmi a dovednostmi. Dospělí lidé umí působení prvního dojmu obratně přizpůsobovat, pokud se například uchází o zaměstnání. Zde pozorujeme tzv. snahu o dobrý první dojem.

Učitel by se měl snažit, aby nebyl zatížen předsudky, které vyplývají mimo jiné z **efektu prvního dojmu**. Zvláště nezkušení a mladší učitelé snadno podléhají prvnímu dojmu a dlouhodobě jsou těmito poznatky ovlivněny. (Helus, Z., 2001)

Snaha změnit svou pověst, kterou učitel založil na základě prvního dojmu, je pomalá a nesnadná. Děti jsou ve svém postavení mnohdy znevýhodněny, protože vůči učiteli mají omezené možnosti zapůsobit. Helus, Z. (2001) upozorňuje, že žákova snaha později se „vymanit z prvního dojmu“, může v očích učitele vypadat jako drzost či dotěrnost a nebývá pochopena.

Termínem „**haló efekt**“ označuje Helus, Z. (2001, s. 178) „podlehnutí sklonu orientovat se ve svém jednání s žákem podle určité vlastnosti (projevu, výkonu), která vystoupila natolik do popředí, že nedovoluje brát v úvahu žákovy vlastnosti další, celou jeho osobnost“. Bývá časté, že se učitel natolik upne k jednomu žákovu negativnímu výkonu, že je pro něj nepřípustné přiznat, že by šlo o momentální selhání. Žáka si do role neúspěšného vlastně „stylizuje“, ba co víc, všechna svá očekávání systematicky prosazuje ve výuce i v hodnocení. Tato „stylizace“ je v případě „haló efektu“ bohužel negativní. Učitel si na základě své úvahy vytvoří negativní očekávání, že žák nemá šanci na zlepšení, ani na úspěch. Tím, že se k žákovi chová soustavně odmítavě a dává mu svá negativní očekávání najevo, navodí v samotném žákovi přesvědčení, že není v jeho silách dosáhnout úspěchu. Žák své snahy postupně vzdá a je pravděpodobné, že doslova zapadne do učitelovy „škatulky“. Tento efekt se v pedagogické literatuře označuje výrazem „golem efekt“. (Dvořák, D., 1996) Mechanismus „haló efektu“ je do jisté míry podobný efektu „prvního dojmu“.

Naproti „haló efektu“ můžeme postavit tzv. **pygmalion efekt**, při němž jde v podstatě o stejný jev, jen je místo negativního očekávání zaměřen na očekávání pozitivní. Termín „pygmalion efekt⁵“ se používá pro označení důsledků

⁵ Výzkum poukazující na tzv. **pygmalion efekt** provedli v roce 1968 pánové Rosenthal, R. a Jacobson, L. F. Vytipovali lokalitu s vysokou koncentrací podprůměrně vzdělaných lidí, s narušenou sociální úrovní. Namátkově vybrali několik dětí a učitele informovali o jejich dobrých studijních předpokladech (tvrdili, že mají tuto informaci podloženou diagnostickou pomůckou, avšak nebyla to pravda). Výzkum měl zjistit, zda na učivo žáci opravdu nestačí, nebo zda jsou spíše učiteli považováni za neschopné učivo zvládnout. Tento výzkum poskytl

pozitivního očekávání učitele. Očekávání učitele je tak silné, že dokonce v žákovi dokáže svým jednáním a hodnocením navodit pocit, že je v jeho silách se zlepšit a dosáhnout úspěchu. (Dvořák, D., 1996)

Ve školní třídě se poměrně běžně stává, že učitel pracuje se žáky, kteří pochází z odlišného rodinného prostředí. Postavíme-li vedle sebe dva žáky, přičemž jeden přichází z optimálního rodinného prostředí a druhý z nevyhovujícího, rozdíly mezi těmito dvěma se prohlubují a dostávají se jakoby do kontrastu. Optimální rodinné prostředí se jeví jako nejlepší možné a nevyhovující jako nejhorší možné. Učitele může tento **kontrast** svádět k tomu, že bude lepší žáky přeceňovat a slabší podceňovat. (Helus, Z., 2001)

Velice často se také setkáváme s konstatováním, že učitel „nadržuje“ některým žákům a naopak na některé žáky je „zasedlý“. Tento jev se ve škole bohužel opravdu vyskytuje. Učitel si ve třídě oblíbí některé žáky a má tendenci přeceňovat jejich pozitiva a jejich negativa přehlížet. Tato tendence bývá v odborné literatuře nazývána „**favoritismus**“ a částečně se setkává s pochopením, neboť učitelé jsou jen lidé a je logické, že se spíše obracejí k milým a sympatickým dětem. Čerpají z jejich reakcí sílu a hledají u nich citovou podporu. Je zajímavé, že některé děti mají tuto schopnost více vyvinutou a intuitivně umí „vplynout“ učiteli do přízně. Zbytek třídy však tyto tendence považuje za nespravedlnost a často pak dochází ke konfliktům. (Helus, Z., 2001) Favoritizující tendence učitelé projevují i při hodnocení žákova výkonu.

6.5 Kauzální atribuce

(Psychologicky podmíněné hodnotící zkreslení)

Slovní spojení kauzální atribuce vychází ze dvou latinských slov. Adjektivum „kauzální“ pochází z latinského substantiva „causa“ a přeložíme jej českým slovem „příčina“. Latinské sloveso „attribere“ znamená „přidělovat“ neboli „přisuzovat“. (Šenková, S., 2005) Když se pokusíme vyjádřit toto slovní spojení českým spojením, můžeme mluvit o „připisování příčin“.

zajímavé zjištění. A sice, učitelé zlepšili svůj přístup k vybraným studentům a nabyli přesvědčení, že se můžou zlepšit. (Helus, Z., 2001)

Lidé se snaží porozumět svému chování a chování lidí okolo sebe a interpretovat jej. Za tímto chováním vždy hledáme určité motivy a příčiny. Lépe se pak orientujeme v sociálním světě, snáze včas zvolíme vhodné projevy svého chování a reagujeme úměrně na chování svého okolí. (Helus, Z., 2001). Například učitel za žakovým neúspěchem může spatřovat nedostatečnou přípravu, nedostatek nadání, momentální rozpoložení, lenost, nechuť, ale také třeba špatné zadání úkolu. Naopak při výborném zvládnutí zadaného úkolu se může učitel domnívat, že se opravdu žák dobře připravil, ale také může přemýšlet o tom, zda zadaná úloha nebyla příliš jednoduchá či zda žák správné výsledky neopsal.

Helus Z. (2001) ve své publikaci rozděluje příčiny (ne) úspěchu na vnitřní a vnější. U vnitřních i vnějších příčin můžeme pozorovat proměnlivé a stále činitele. Stálí činitelé působí víceméně trvale, ti proměnliví naopak dočasně.

Přehled atributivních tendencí: (podle Slavík, J., 1999; Helus, J., 2001)

Příčiny **vnitřní stálé**: schopnost (talent)/ neschopnost

Příčiny **vnitřní proměnlivé**: píle/ lenost; zájem/ nezájem; dobrá/ špatná nálada

Příčiny **vnější stálé**: obtížnost/ snadnost úkolu; příznivé/ nepříznivé podmínky pro učení

Příčiny **vnější proměnlivé**: štěstí/ smůla; momentální disponovanost/ indispozice

Zde je potřeba zdůraznit, že na základě těchto příčin dochází často k tzv. **atribuční chybě**. Máme totiž sklon používat jiná měřítko, když posuzujeme vlastní jednání či jednání druhých. (Slavík, J., 1999) Své selhání často omlouváme aktuálními okolnostmi, které naše jednání pokřivily, kdežto za selháním druhých častěji vidíme špatné vlastnosti (zlý, hloupý apod.).

Procesy kauzální atribuce závažně ovlivňují vztah učitele k žákům zejména během hodnocení. Některé atribuce mají povzbudivý účinek, zatímco jiné mají účinek tlumivý.

Povzbudivá (aktivizační) atribuce připisuje žakovy úspěchy vnitřním činitelům (schopnostem a píli) a neúspěchy vysvětluje jako důsledek proměnlivých příčin (náhody, smůly, nedostatku úsilí. Povzbudivá atribuce je vnímána jako motivující

– přestože se žák příliš nesnaží, nebo má občas smůlu, šance na zlepšení jsou velké. Dokonce i negativní hodnocení žák chápe jako výzvu, nikoli jako hrozbu. (Slavík, J., 1999)

Tlumivá (dezaktivizační) atribuce přisuzuje žákův úspěch jen vnějším příčinám – snadnosti úkolu, momentálnímu štěstí a náhodě. Neúspěch je vykládán jako stálá příčina (nedostatek schopností). Tlumivá atribuce vidí žáka jako snaživého, ale protože nemá dostatek schopností ke zvládnutí úkolu, je jeho úspěch považován za náhodný. Takovéto pojetí je demotivující, žák nemá ani z pozitivního hodnocení radost, protože úspěch považuje za náhodný. Mohou dokonce nastat pocity bezmocnosti a úzkosti z aktivity. (Slavík, J., 1999)

Žák postupně přejímá nejen učitelovu kauzální atribuci, ale také atribuci, kterou si přináší z rodiny. Tu přetváří v *kauzální autoatribuci*. Žák pozoruje jednání okolí a také prostřednictvím učitelova hodnocení se učí, co si o sobě a o svých výkonech má myslet a za jak schopného se má považovat. Jedinec si začíná příčiny svých výkonů vysvětlovat podle vnímání druhých.

Na tomto místě bych se ráda opět dotkla výzkumu tzv. pygmalion efektu, který v roce 1968 vypracovali R. Rosenthal a L. F. Jacobson. Na základě tohoto výzkumu byl vypořizován zajímavý jev, který ovlivňuje kauzální atribuci. Učitelovo očekávání se mění, když se dozví, že žák má dobré schopnosti, o kterých dosud nevěděl. Tento mechanismus pygmalion efektu mění i autoatribuci žáka, protože když začne žák pocítovat změny v učitelově názoru na jeho osobu, tak jej to motivuje a žák si uvědomuje, že má smysl se snažit. (Helus, Z., 2001)

7. Styly a formy školního hodnocení

Nové přístupy ke vzdělávání si vyžádaly i změny v přístupu k hodnocení školního výkonu. Dnešní situaci předcházely bouřlivé a nekonečné diskuse, která z forem hodnocení je lepší. Zastánci tradičních známek jsou skálopevně přesvědčeni, že je nesmyslné něco měnit, když tato forma hodnocení léta letoucí funguje a nikdo si nestěžuje. Kromě toho se odvolávají na rodiče, kteří požadují jednoduchý a jasný signál, že dítě prospívá tak jak má. Zastánci alternativních přístupů vysvětlují, rozmlouvají, dokazují a všechny přemlouvají: „Pojďme to zkusit!“. Ministerstvo školství nakonec požehnilo jejich prosbám a v současné době školám nic nebrání vybrat si, jak své žáky budou hodnotit. Nakonec jsou to ale především rodiče, kteří rozhodují o tom, jestli si jejich potomek domů přinese vysvědčení plné cifer nebo slovní úlohu od pana učitele. Podle nabídek škol mohou rodiče vybrat dítěti školu, která nejlépe odpovídá jejich přesvědčení a představám. Neutuchající diskuse naznačují, že tento spor nelze ujasnit jednou provždy. A je to tak možná lepší, protože pokud budou rovnoprávně existovat oba přístupy, mohou být přínosem na obě strany a obohacovat se vzájemně. Je důležité si uvědomit, že výsledný styl, který se promítne především na vysvědčení, je podmíněn metodami, které učitel používá průběžně a je zcela závislý na jeho individuální pedagogické práci.

Laická veřejnost se může mylně domnívat, že hodnotit odvedenou práci žáků je pro učitele jednoduché a přirozené. Tuto představu vyvrací Bloomova taxonomie kognitivních cílů⁶. Schopnost realizovat hodnotící soudy stojí až na samém vrcholu této taxonomie. (Fontana, D., 2003) Vysoká náročnost hodnocení poukazuje na nelehkou úlohu učitelů, kteří jsou často kritizováni za neobjektivnost, zaujatost a vkládání subjektivních faktorů do hodnotícího procesu. (Kolář, Z., Vališová, A., 2009) Posuzování a hodnocení činností a prostředků

⁶ **Bloomova taxonomie kognitivních cílů:** Jedná se o hierarchicky uspořádaný systém poznávacích cílů vzdělávání. Bloom, B. S. poprvé svou taxonomii publikoval v roce 1956 a šlo o těchto šest základních kategorií: **1) Znalosti; 2) Porozumění; 3) Aplikace; 4) Analýza; 5) Syntéza; 6) Hodnocení.** (Fontana, D., 2003, podle Bloom et al., 1956)

patří k běžnému životu. Každý z nás se rozhoduje nesčetněkrát během jednoho dne, a vlastní zažitá zkušenosti nám do značné míry hodnocení ulehčují. Je potřeba si uvědomit, že učitel je také člověk, který je ovlivněn svými individuálními zkušenostmi, zájmy, představami a do hodnotícího procesu tak vždy vstupují subjektivní faktory. Proto není pedagogické hodnocení vůbec jednoduché a učitel tuto dovednost teprve získává, případně zlepšuje. (Kolář, Z., Vališová, A., 2009)

V praxi se nejspíš setkáme s kombinací více forem hodnocení. Každý zkušený učitel známku doprovází slovním doporučením, v čem by se žák měl zlepšit, co mu dělá potíže a poradí, co mu pomůže. Tyto slovní komentáře do jisté míry suplují širší slovní hodnocení na papíře. Žákům mohou být velice prospěšné, pokud se z nich potřebné informace a rady dozví a rozumí jim. Naopak napsané slovní hodnocení nemusí vždy vykazovat vysokou míru informativnosti, zvláště pokud učiteli jeho zpracování činilo obrovské potíže. Bohužel kvalita hodnotící zprávy je velký pedagogický problém. Hodnotící zprávy nelze standardizovat, protože by to požadovalo unifikaci všech vzdělávacích programů. Jsem přesvědčena, že tento krok by byl nejen scestný, ale především utopický. Obsahy, prostředky i cíle vychází z jedinečnosti učitelovy osobnosti a je tedy přirozené, že i v hodnocení žákova prospěchu se odráží učitelova osobnost.

Školní hodnocení se musí také ohlížet na požadavky společnosti a pracovního trhu. „Celá naše společnost je nastavena na výkon, soutěž a porovnávání zdatnosti a úspěšnosti.“ (Pokorná, V., 2008, s. 11) S tvrdou soutěží se děti setkají při přijímacím řízení na střední školu, a později v zaměstnání. Na lepší pozice bývají vybráni nejlepší z nejlepších. V dětech se podporuje individualita a schopnost vynikat nad ostatními, umět se dostatečně zviditelnit a prosadit. Tady je ale potřeba se zamyslet, zda chceme podporovat společnost plnou jedinečných manažerů a podobných pracovních pozic, které si svou prestiž budují rivalitou a vlastní cílevědomostí, nebo by společnosti spíše prospěl opačný model spolupracujícího kolektivu, plného šikovných pracovníků navzájem respektujících své názory. Odborníci se shodují, že rivalita vytváří v kolektivu napětí a není ani příliš motivační. (Pokorná, V., 2008) Souhlasím s článkem Pokorné, V. (2008), že současná škola má vychovávat děti ke spolupráci. Člověk

je bytost společenská a myslím si, že požádat druhého o pomoc není ponižující, a naopak povinností každého by mělo být pomoci tomu, kdo to potřebuje. Pokud nebude toto prázákladní pravidlo dětem vštěpováno od dětství, hrozí, že si každý bude „hrát na svém písečku“ a bude naprosto slepý, a co je horší i naprosto necitlivý, k problémům ostatních lidí. Taková společnost nemůže dlouhodobě fungovat. Dovoluji si citovat výstižný výňatek z publikace Svrchovaný občan : *„Soutěživost je mládeži vlastní, je však třeba ji usměrňovat, nejlépe k překonávání sebe sama v zájmu celého kolektivu a nikoli k prosazování vlastního já. Mnohem častěji vidíme, že ze soutěživosti vyrůstají takové jevy jako egoismus, egocentrismus, ziskuchtivost, panovačnost a intolerance. A to jsou nejhorší nepřátelé demokracie.“* (Číhalová, E., Mayer, I., 1997, s. 20, podle Augier, P., 1995)

Z biologického hlediska je soutěžení a agrese součástí procesu přežití. Základním pudem všech živých organismů je pud sebezáchovy, včetně předání genů. (Hayesová, N., 1998, podle Dawkins, 1976) Badatelé dlouhá léta zkoumají příčiny altruistického chování. „Určité chování můžeme označit jako altruistické tehdy, když je prospěšné druhým, ale ne jedinci, který je provádí.“ (Hayesová, N., 1998, s. 135) Z biologického hlediska se dá říci, že je altruistické chování vyloučeno. Slova se však ujala sociobiologie a vysvětlila altruistické chování pomocí příbuzenského výběru. Má se za to, že se lidé chovají altruisticky, aby pomohli přežít stejnému živočišnému druhu, jako jsou oni sami. Tato teorie nevysvětluje lidské jednání dostatečně, protože jsou známy příklady, kdy se člověk chová altruisticky i k jinému, než stejnému, druhu. Je prokázáno, že altruistické chování utváří společenské vazby a chování v nich. (Hayesová, N., 1998) Na základě rozsáhlého bádání bylo dokonce zjištěno, že „první reakcí na obtížnou situaci je spolupracovat, nikoli soupeřit“. (Hayesová, N., 1998, s. 137)

Jak je vidět, výběr správné formy hodnocení není zdaleka jediný oříšek pedagoga. Vedle metod a způsobů jsou však formy nejožehavějším tématem odborníků i široké veřejnosti. V následujících kapitolách se zaměřím na přednosti a omezení známkování i širšího slovního hodnocení.

7. 1 Klasifikace

Hodnocení pomocí známek nebo jiného bodového a procentuelního hodnocení nazýváme klasifikací. Pomocí číselného vyjádření bývá žák přiřazen k jednotlivým stupňům klasifikační škály, které vyjadřují, v jaké vzdálenosti se žákův výkon nachází od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot. Základním smyslem hodnocení je určit pořadí objektů, zařadit je a uspořádat na škále hodnot. Číslice se stává jasným a jednoduchým symbolem pořadí. Slavík, J. (1999, podle Cangelosi, 1994) pokládá známku za komunikační prostředek mezi učitelem, jeho žáky a rodiči. Učitel udělením známky žákovi a jeho blízkým v podstatě vysílá signál, jak žák ve škole prospívá, nakolik ovládá učivo a také, jak obstál v porovnání s ostatními vrstevníky, což je důležitá informace pro žáky, kteří přemýšlí například o studiu na gymnáziu. Můžeme předpokládat, že dítě mající hezké vysvědčení, čeká slibná budoucnost. Tato selekční funkce známky však nemůže být jediným ukazatelem studijních předpokladů. „Vynikající školní kvalifikace není spolehlivým prostředkem k praktickému úspěchu člověka v životě, stejně jako relativní školní neúspěch rozhodně není spolehlivým znakem budoucí společenské nehodnotnosti žáka.“ (Jarošová, Z., 2004, s. 8)

Hodnocení, probíhající na základě vztahové normy, bývá považováno za stresující a vyčítá se mu, že vnáší do skupiny mnoho rivality. Kromě toho jednička od jednoho učitele není stejná jako od druhého. Významové rozdíly jsou velkým problémem na poli jedné školy a ještě větším mezi jednotlivými školami. Některé školy jsou si tohoto problému vědomi, přesto se známkování nechťejí vzdát kvůli ostatním přednostem. A tak předkládají svým pracovníkům metodiku, která obsahuje podrobný popis jednotlivých klasifikačních stupňů a podrobný výčet toho, jaké klíčové kompetence musí žák vykazovat, aby dosáhl určitého stupně.

Pokyny pro hodnocení výsledků vzdělávání jsou povinnou součástí školního řádu, vytvořeného v souladu s předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Na základě prostudování klasifikačních řádů několika základních škol předkládám ucelený přehled kritérií ZŠ Litvínovské 500, Praha 9 - Prosek, která pomáhají učiteli zařadit žáka co nejlépe do pětistupňové

škály⁷. Domnívám se, že bližší specifikace jednotlivých kritérií může být velmi ceněnou pomůckou jak pro učitele, tak pro žáky a jejich rodiče. Napomáhá předcházet potížím s hodnocením (objektivita, viz kapitola 6.1) a stírá do jisté míry omezení, která jsou známkování vyčítána.

Podle Jarošové, Z. (2004) selhává diagnostická funkce známky, protože nevysvětluje příčiny neúspěchu žáka a nepoukazuje na nápravu. Zámka také nic nevypovídá o schopnostech žáka spolupracovat v týmu, naopak přihlíží k individualitě žáka. „Klasifikace ztěžuje výchovu k demokracii, vytváří naopak předpoklady k segregaci. Zužuje pohled na lidi. Vytváří celoživotní návyk pohledu šterbinou úzké vertikální stupnice.“ (Číhalová, E., Mayer, I., 1997, s. 25)

Z motivačního hlediska je školní známka chápána spíše jako donucovací prostředek k učení. Žáci se mnohem snadněji sníží k učení pro dobrou známku než pro učení z vlastního zájmu. Dochází tak častěji k vnější motivaci a často se stává, že si žáci svou cestu za lepší známkou zlehčují nejrůznějšími prostředky. Povrchní memorování z paměti bez hlubšího pochopení souvislostí, případně opisování, jsou nejběžnější praktiky, které žáci k dosažení lepších výsledků praktikují. Není vyloučeno, že některé žáky školní známka skutečně motivuje, přesto jde téměř vždy o vnější motivaci pro lepší známku (případně být lepší než spolužák), nikoli pro dobré vzdělání. (Číhalová, E., Mayer, I., 1997)

Je paradoxní, že traumatizující chvíle svým potomkům mnohde uchystají sami rodiče, kteří vesměs očekávají krásné vysvědčení v podobě samých jedniček. Je smutné, že kvůli vysvědčení, které neodpovídá očekávání rodičů, je každoročně několik dětí zbito, uteče z domova nebo dokonce dobrovolně ukončí svůj život. Chtěla bych rodičům ukázat i jiný pohled na vysvědčení, a sice že trojka není vůbec hanba a dokonce ještě i čtyřka vypovídá o dostatečném výkonu. Trojka je základní známkou a všechny ostatní se odvíjí od tohoto pomyslného středu klasifikační škály. Od žáka, který je oceněn jedničkou, se očekává mimořádný výkon. (Piřha, P., 1996) A také nad morálním právem udílet známky by se měli zamyslet učitelé, kteří hodnocení konají co nejspravedlivěji. Ona spravedlivost

⁷ **Klasifikační řád** je pokynem pro pedagogické pracovníky a určuje pravidla hodnocení žáků ZŠ. Výňatek z klasifikačního řádu viz příloha č. 1.

umí někdy hodně bolet. Ptejme se, zda mají učitelé právo žáky třídit a rozhodovat o jejich dalším životě.

V poslední době je číselná klasifikace spíše zatracována než vychvalována. Přesto se domnívám, že přes určité výhrady i nadále zůstává pomyslnou stálicí a mnozí učitelé i rodiče oceňují její přehlednost a jednoduchost. Kvalitní a všímavý učitel známku umí zdůvodnit a podat zpětnou vazbu svým doprovodným komentářem tak, aby vystihl všechny aspekty, na které v numerické jednoduchosti nezbylo místo.

7. 2 Širší slovní hodnocení

Dnešní školství respektuje širší slovní hodnocení jako alternativu běžného způsobu klasifikace – tedy známkování. Ve své práci záměrně používám pojmenování „širší slovní hodnocení“, ačkoli školský zákon a příslušné vyhlášky hovoří pouze o slovním hodnocení. Termín „širší slovní hodnocení“ používá ve své odborné publikaci Slavík, J. (1999), a to z důvodu, aby se předešlo nedorozumění a bylo zřejmé, že jde o popis školního výkonu žáka formou slovní zprávy, nikoli pouze o zápis klasifikačního stupně jeho slovním ekvivalentem. Po zrovnoprávnění těchto dvou forem hodnocení volali mnozí učitelé již od devadesátých let minulého století. Dokonce některé školy požádaly Ministerstvo školství v rámci experimentu o výjimku, aby mohly po nějaký čas žáky hodnotit slovně. Během těchto pilotních výzkumů bylo zjištěno, jaké přednosti slovní hodnocení skýtá, ale byly také zpozorovány mnohé nedostatky a limity jinak vychvalovaného hodnotícího stylu. Přesto se mnozí pedagogové mohou od 1. ledna 2005 těšit z možnosti svobodně si vybrat, jakým stylem své žáky budou hodnotit⁸. Na další omezení naráží učitelé až v průběhu samotné aplikace. Navzdory všem limitům, které jsou slovnímu hodnocení vyčítány, jsem ráda, že existuje tato možnost výběru. Myslím si, že teď záleží především na učitelích, jak této možnosti budou umět využít, neboť v první řadě nejde vůbec o formu, jakou

⁸ Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, umožňuje hodnotit žáky klasifikačním stupněm, slovně, nebo kombinací obou způsobů. (561/2004 Sb., paragraf 51)

se žák dozví své školní výsledky, ale o metody a přístupy zjišťování výsledků vzdělávání.

Slovní hodnocení vymezuje Slavík, J. (1999, s. 129) jako „kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy“. Můžeme očekávat, že díky pestrému sdělení se žák dozví o svém prospěchu více informací než z holé číslíce. Dokonce je doporučeno, jaké všechny náležitosti a informace má slovní hodnocení obsahovat. „Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.“ (48/2005 Sb., paragraf 14, s. 323) I když si Ministerstvo školství dalo práci s podrobným výčtem toho, jak má slovní zpráva vypadat, nemůže se vyhnout potížím, na které učitelé i veřejnost nejčastěji poukazují. Každý učitel totiž vykazuje odlišné vyjadřovací schopnosti, používá více či méně odborné termíny a úroveň slovního sdělení bývá mnohdy dost různorodá. Co se týče informativnosti slovního hodnocení, můžeme se setkat i s takovým sdělením, které je méně informativní než samotná známka. „Slovní hodnocení vyžaduje od učitele promyšlenou a obsažnou formulaci, od žáků a rodičů dobrou interpretaci.“ (Jarošová, Z., 2004, s. 9) Učitel by se měl vyvarovat odborné pedagogicko-psychologické terminologie tak, aby hodnotící zpráva byla srozumitelná všem žákům i jejich rodičům. (Piřha, P., 1996) Od učitele se vyžaduje pravdomluvnost, bohatost slovní zásoby a výstižnost kombinovaná se značnou dávkou diplomacie.

Předchozí odstavec nadhodil další negativum širšího slovního hodnocení. A tím je jistá časová náročnost. Předpokladem úspěšného používání slovního hodnocení je dobrá znalost každého žáka. Ve školách, kde je počet žáků nižší než v běžných státních základních školách, se slovní hodnocení uplatňuje mnohem snadněji a hlavně kvalitněji. Tuto podmínku splňují zpravidla nižší stupně základních škol, speciální školy, praktické školy a různé typy soukromých škol. (Slavík, J., 1999, podle Solfronk, J., 1996)

Velikou předností širšího slovního hodnocení je jeho využitelnost ve formě zpětné vazby. Slovní sdělení se pro žáka stává průvodcem a sděluje mu, zda se ubírá ve své činnosti správným směrem. (Andrášová, H. a kol., 2006) Pokud se objeví na cestě za úspěchem nějaká překážka, učitel má možnost žákovi poskytnout cennou radu. Slovní hodnocení dává učiteli také možnost pochválit za každý i horší výkon a vyzdvihnout kvality, které známkováním ocenit nelze. (Piřha, P., 1996) Z tohoto hlediska funguje slovní hodnocení velice motivačně, neboť jsou hodnoceny především individuální pokroky žáka, který není srovnáván se spolužáky nebo jednotnou normou. Slovní hodnocení nezpůsobuje traumata v podobě neúspěšného žáka. Dává žákovi možnost projevit ty kvality, na které by se při tradičním známkování pravděpodobně nehledělo. I slabší žák může prostřednictvím slovní zprávy obdržet pozitivně laděnou motivaci, která obsahuje ocenění toho, co se žákovi podařilo, i když v celkovém měřítku příliš neuspěl. (Jarošová, Z., 2004) Žák je tímto způsobem veden k zodpovědnosti za své vzdělávání, motivace se zvnitřňuje. Žáci mají předpoklady učit se pro své potřeby a z vlastního zájmu, nikoli pro dobré známky nebo pro zalíbení se (rodiči, učiteli, spolužákům). Širší slovní hodnocení je s oblibou využíváno v Montessori pedagogice⁹, tj. ve školách, které ke vzdělávání svých žáků používají principy Montessori pedagogiky. Jedním ze základních principů Montessori pedagogiky je důraz na individuální rozvoj a pokrok žáka, takže žáci nejsou mezi sebou porovnáváni. (Randáková, K., 2008)

Od učitele se požaduje citlivé vnímání povahových odlišností a neustálé pozorování i těch žáků, kteří nejsou přirozeně nápadní. (Schimunek, F., P., 1994) Slovní hodnocení prospívá nejvíce žákům problémovým a úzkostným. Umožňuje vystihnout i úsilí a postoje, navzdory neúspěchu. (Jarošová, Z., 2004) Problematikou hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se ve své práci ještě budu zabývat podrobněji, obecně lze ale říci, že širší slovní hodnocení

⁹ **Metodu Montessori** vypracovala lékařka **Maria Montessori** (1870-1950), která zjistila, že dítě je schopné se naučit mluvit, chodit, atp. skrze svou tvořivost, nikoli proto, že jej to učí dospělí. Montessori školství se zabývá vytvářením inspirativního prostředí, který probouzí v dítěti přirozený zájem a respektuje jeho svobodu. (Solfronk, J., 1995)

se v těchto případech doporučuje upřednostňovat. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2006)

S oblibou je slovní hodnocení používáno při formativním způsobu hodnocení. Používání slovního hodnocení při průběžném sledování výsledků vzdělávání je vhodné kvůli jeho zpětnovazebné funkci. Umožňuje žákovi dozvědět se o svých chybách včas, kdy je ještě šance na zlepšení.

V závěru této kapitoly si dovolím citovat z publikace Číhalové, E., Mayera, I. (1997, s. 45): „*Slovní hodnocení nás vede k lepšímu poznání dětí, odhalujeme jejich povahové vlastnosti. Učitel nemá právo měnit vlastnosti dítěte, které jsou dítěti dány jeho naturelem. Vlastnosti dítěte smíme jen rozvíjet. K tomu nám slovní hodnocení poskytuje dostatečný prostor.*“

Domnívám se, že tato citace shrnuje hloubku podstaty širšího slovního hodnocení. Uvědomme si, že styl hodnocení není samospasitelný a jde ruku v ruce s komplexní proměnou školního vzdělávání. Jedno bez druhého se neobejde.

8. Školní hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Základním předpokladem pro úspěšné hodnocení žáků, kterým učení působí nečekané obtíže, je učitelova dokonalá znalost forem a projevů jednotlivých poruch. Přestože se v posledním desetiletí o poruchách učení mluví mnohem více, speciálně-diagnostická poradenská zařízení hlásí nárůst takto postižených dětí a děti se denně setkávají se spolužáky, kteří nějakou dys-poruchou trpí, je tato problematika stále zahalena rouškou nepochopitelného. Stále se najdou lidé, ať už z laické nebo odborné veřejnosti, kteří odmítají pochopit, že některým žákům může činit potíže osvojování základních dovedností jako je čtení a psaní. Považují dítě, kterému se nedaří osvojit tyto základní dovednosti a neustále v nich chybí, ačkoli má průměrnou či nadprůměrnou inteligenci, za líné, nespolupracující nebo dokonce hloupé a nevzdělatelné. Bohužel se i dnes stává, že tento neblahý postoj zaujmou někteří učitelé, a žák se stane demotivovaným a ztrácí snahu pracovat. (Andrášová, H. a kol., 2006)

Sám žák, jeho rodiče, ale také učitel by neměli potíže s učením bagatelizovat, ale překonávat. V současné době funguje rozsáhlá diagnostická, reedukační a poradenská péče. V pedagogicko-psychologických poradnách jsou tito žáci v péči psychologa nebo speciálního pedagoga, ve školských zařízeních se jim věnují speciální pedagogové. Přes všechnu tuto dostupnou péči se stává, že někteří rodiče odmítají se svými dětmi systematicky pracovat a na základě diagnostikované poruchy si pro své dítě vynucují úlevy, aby nemuselo nic dělat. Zelinková, O. (1995) se domnívá, že se tímto postojem někteří rodiče dokonce zbavují zodpovědnosti za své dítě. Pak se opravdu může dítě stát líným a nevzdělaným, ale to vše jen kvůli špatnému rodinnému zázemí a nedostatečné péči. Poruchy učení nelze úplně odstranit, ale soustavnou a odborně vedenou reedukací lze jejich projevy minimalizovat.

Žáci se specifickými poruchami učení jsou vzděláváni v základních školách pro děti s tímto postižením, ve speciálních třídách běžných základních škol, ale především zcela integrováni v běžných třídách základních škol. Školy pro své žáky s diagnostikovanou poruchou učení vytvářejí individuální vzdělávací plány

pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je třeba uvést, že tyto individuální vzdělávací plány nejsou určeny pouze pro žáky s poruchami učení, se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, se sociálním znevýhodněním, ale využívají je i žáci nadprůměrně nadaní a předčasní čtenáři. Při sestavování individuálního plánu musí škola přihlížet na všechna doporučení pedagogicko-psychologické poradny a také k individuálním zvláštnostem a potřebám dítěte. Způsob hodnocení vychází také z individuálního vzdělávacího plánu s přihlédnutím na požadavky rodičů. Je nesmírně důležité, aby učitel znal charakteristické projevy specifických poruch učení a uvědomil si, že většina poruch se vyskytuje častěji v kombinaci dvou, tří i více poruch a této situaci přizpůsobil své požadavky. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2006)

V následujících kapitolách vymezím typy specifických poruch učení a jejich charakteristické projevy a budu se podrobněji zabývat konkrétními možnostmi hodnocení a tolerance těchto dětí.

8. 1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak už jsem nastínila výše, speciální vzdělávací potřeby nemají pouze žáci se specifickými poruchami učení a chování, ale i další skupiny jinak znevýhodněných žáků. Nicméně jsem se rozhodla zabývat pouze problematikou hodnocení žáků se specifickými poruchami učení. Dle mého názoru jde o akutní a palčivý problém především druhých stupňů základních škol, kde jsou žáci hodnoceni větším počtem učitelů, z nichž někteří nezohledňují žákovy potíže.

Podle školského zákona mají všichni žáci právo na vzdělání přizpůsobené jejich individuálním potřebám a nárok na poradenskou péči po celou dobu studia, pokud to jejich znevýhodnění vyžaduje. Sestavováním a používáním individuálního vzdělávacího plánu se zabývá **Vyhláška 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Mezi specifické poruchy učení a chování, ke kterým učitel při hodnocení přihlíží, se řadí především dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD, ADD. Okrajově pak lze zmínit dysmúzii a dyspínxii.

- 1) **Dyslexie** – Děti trpící poruchou čtení nejsou schopny se naučit číst, přestože mají dostatečné rozumové schopnosti i přiměřené výchovné a výukové zázemí. Tato porucha vzniká v době prenatalního vývoje plodu, případně krátce postnatálně. Rozhodně tedy nejde o děti méně inteligentní. Dyslektičtí žáci zaměňují písmenka, mají problémy určit správné pořadí hlásek a ztrácí se v textu. Velké potíže také mívají s výslovností složitějších slov a porozuměním smyslu věty. Jako příklad se často uvádí, že dítě přečte určitý text, ale neumí jej následně interpretovat, jakoby se vůbec nesoustředilo. (Vágnerová, M., 2002)
- 2) **Dysortografie** – Dítě postižené dysortografií má specifické potíže s písemným vyjadřováním, protože jeho jazykový cit je značně omezen. Jeho pravopis vykazuje typické chyby. V písemném projevu zaměňuje tvarově a zvukově podobná písmena, případně některé hlásky nebo znaménka úplně vynechává. Dysortografik mívá navíc potíže s aplikací gramatických pravidel, například se skloňováním a časováním. Příznaky dysortografie jsou podobné jako u dyslexie. (Vágnerová, M., 2002)
- 3) **Dysgrafie** – Dysgrafie je porucha psaní a dost často je spojena s dysortografií. Písmo dysgrafika bývá nevzhledné a nečitelné, ačkoli při psaní vynakládá nemalé úsilí. Dětem s dysgrafickou poruchou dělá především potíže napodobit tvary písmen. (Vágnerová, M., 2002) Tito žáci mohou mít potíže nejen při psaní, ale také například při rýsování.
- 4) **Dyskalkulie** – Porucha matematických schopností je vzácná a častěji se vyskytuje u chlapců než u děvčat. Žáci mohou mít problémy se čtením a psaním čísel, často je tato porucha spojená s dyslexií. Dyskalkulické dítě selhává v početních úkolech, které řeší pomocí primitivních strategií. Obtížně chápe vztahy mezi čísly, například reverzibilitu aritmetických operací. (Vágnerová, M., 2002)
- 5) **Dyspraxie** – Dyspraxií trpí děti neobratné, nešikovné. K těmto potížím by měl učitel přihlížet ve všech předmětech, ve kterých se projevuje porucha žáka (praktické činnosti).

6) **ADHD, ADD** (*Attention Deficit /Hyperactivity/ Disorders*) – Vývojová porucha pozornosti, prostá nebo spojená s hyperaktivitou. Tyto děti mají velké potíže s udržením pozornosti a často je tato porucha chování zkřížena s některou z poruch učení.

7) **Dysmúzie** – Tato porucha je diagnostikována u dětí, které nedovedou zpívat nebo nevnímají hudbu. **Dyspinxie** je porucha kreslení.

Žák je do režimu speciálního vzdělávání zařazen na základě odborného vyšetření příslušným poradenským zařízením. Škola žákovi zajišťuje vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, následnou odbornou péči v příslušném poradenském zařízení a umožňuje mu používání dostupných kompenzačních pomůcek. (Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24, čl. I)

8. 2 Problémy hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Tuto kapitolu bych ráda věnovala problematice hodnocení žáků se specifickými poruchami učení (SPU). Nastíním obecné zásady, které by měly platit, aby to žákům s SPU pomohlo. Dále uvedu konkrétní možnosti hodnocení, a nesprávné postoje, které mohou vést k potížím při hodnocení žáků s poruchami učení. Stěžejním právním předpisem se v tomto ohledu stává **Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j. 13 711/2001-24**. Tento dokument je závazný pro všechny základní, speciální, střední a vyšší odborné školy a stanovuje podrobnosti organizačního zajištění vzdělávání takto znevýhodněných žáků.

Škola je povinna zohledňovat příznaky specifické poruchy učení v hodnocení a klasifikaci. Hodnocením a klasifikací se zabývá **čl. 5** výše zmíněného právního dokumentu a stanovuje obecné zásady způsobu hodnocení žáků s SPU. Individuální přístup k hodnocení se uplatňuje ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje porucha žáka. (Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24, čl. V, odst. 1) Toto nařízení považuji za velice rozumné, přesto si jsem se setkala s tím, že v praxi k němu všichni učitelé nepřihlíží. Často se má za to, že se dysgrafické potíže týkají výhradně českého jazyka. Ovšem tato

domněnka je scestná, protože tato porucha ovlivňuje všechny předměty, ve kterých je žák například zkoušen písemně nebo se od něj vyžaduje v průběhu vyučování zapisovat poznámky. V důsledku své poruchy nestihne vypracovat zadaný úkol, ačkoli si s ním věděl rady. Proto se doporučuje posuzovat a hodnotit jen tu část práce, kterou žák stihl vypracovat. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2006) Případně je potřeba žákovi dát více času na vypracování, respektive kontrolu napsaného. S podstatou individuálního přístupu a způsobu hodnocení je vhodné seznámit ostatní spolužáky, ale také všechny učitele, kteří žáka učí. (Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24, čl. V, odst. 4; Jucovičová, D., Žáčková, H., 2006) V současné době je naštěstí povědomí veřejnosti o poruchách učení na výrazně lepší úrovni, než tomu bylo dříve. Většina dětí se s nějakým dyslektickým spolužákem již setkala a zapojení tohoto žáka do kolektivu tak bývá snazší. Důležité je, aby učitel poskytl citlivé vysvětlení přiměřené věku dětí, aby kolektiv dyslektického žáka neodmítal. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2006) Všichni učitelé, kteří žáka s SPU učí, by měli být seznámeni s individuálním vzdělávacím plánem a v postupech výuky i hodnocení výkonu by měli postupovat jednotně. Individuální přístup respektující poruchy učení musí být zajištěn na všech stupních vzdělávání. K příznakům poruchy se přihlíží i při přijímacím řízení ke studiu na vyšším typu škol a v průběhu celého dalšího studia. (Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24, čl. V, odst. 1)

Žáky s diagnostikovanou poruchou učení nemůžeme kárat za chyby plynoucí z poruchy, protože většina poruch je vrozených a dítě je nedokáže samo změnit či zmírnit. Ve škole by žák měl být hodnocen především z jevů, které obstojně zvládl. (Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24, čl. V, odst. 2) V opačném přístupu dochází u žáka k opakovanému selhávání a zažívá pouze pocity neúspěchu. Tím se výrazně naruší žákova psychika a celý vzdělávací proces je tímto ohrožen. Stejně tak je nevhodné, aby byl žák s SPU srovnáván s ostatními dětmi. Vzájemné porovnávání na základě sociální vztahové normy žáky s SPU traumatizuje a snižuje se jejich sebevědomí i podávaný výkon. Nedoporučuje se ani srovnávat výkony žáků s SPU mezi sebou, protože dyslexie u jednoho žáka může mít například mírnější projevy než stejná porucha u druhého

žáka. Každá porucha má svá specifika a svůj individuální vývoj. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2006)

„Důležitým předpokladem úspěšnosti dítěte s SPU je, že nebude vystavováno takovým činnostem, ve kterých díky své poruše nemůže podávat optimální výkon.“ (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2006, s. 4) Tímto se rozumí, že učitel nevystavuje například dyslektika dlouhému hlasitému předčítání před třídou. Klasické diktáty také nejsou z tohoto hlediska vhodné u dysortografiků. Je vždy potřeba vzít v úvahu projevy diagnostikované poruchy a podle toho volit způsob ověřování školních znalostí. Ve většině případů se doporučuje ověřovat znalosti ústním zkoušením nebo doplňovacím testem, ve kterém učitel nevyžaduje otevřené písemné odpovědi. Je potřeba si uvědomit, že ověřování znalostí je stresující pro každého žáka, u žáka s poruchou učení může být strach ze selhání značně zesílen. Učitel by měl při zkoušení projevoval velkou dávku pochopení a tolerance. Zároveň by ale měl umět odlišit specifické problémy, které způsobuje porucha učení, od nespecifických chyb, a rozpoznat tak skutečnou míru vědomostí. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2006)

Styl hodnocení je stanoven individuálním vzdělávacím plánem a musí respektovat projevy zjištěné poruchy. Na základě vyjádření poradenského zařízení a rodičů žáka s SPU se při plnění povinné školní docházky doporučuje přikročit k širšímu slovnímu hodnocení. (Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24, čl. V, odst. 3) V rámci slovního hodnocení má učitel možnost posoudit vlastní pokroky žáka dle individuální normy, pochválit ho především za dílčí úspěchy a zhodnotit jeho projevenou snahu. Všechny výhody širšího slovního hodnocení jsou u dětí s SPU mnohem zřetelnější. Na rozdíl od dřívějšího způsobu, kdy se praktikovalo automatické zlepšení známky o jeden a více klasifikačních stupňů, má slovní hodnocení větší výpovědní hodnotu a motivační funkci. Netřeba zdůrazňovat, že zlepšení známky o jeden klasifikační stupeň žákovi nijak nepomáhá v překonávání obtíží a jako způsob hodnocení je naprosto nevhodný. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2006)

Hlavním předpokladem úspěšnosti žáka s SPU je tolerantní přístup ze strany učitele, potažmo školy, rodičů, ale také spolužáků. Ti všichni dohromady

vytvářejí atmosféru, ve které může žák s poruchou učení zažívat pocit úspěchu v oblastech, ve kterých vyniká a kompenzovat tak neúspěch v důsledku svých potíží. Zároveň se pomocí soustavné a důsledné odborné reedukce učí korigovat problémy plynoucí z poruchy. Nadměrně tolerantní přístup, kdy žák nemusí nic dělat, rozhodně nepatří ke vhodnému postoji. Pokud si tento postoj vynucují rodiče dítěte, učitel jim musí umět vhodným způsobem vysvětlit, jaké hodlá používat výukové a hodnotící metody a odborně zdůvodnit své rozhodnutí.

9. Přístupy k hodnocení ve vybraných evropských zemích

Pro evropské státy je charakteristická velká rozmanitost vzdělávacích systémů. Tato kapitola je věnována školským systémům vybraných evropských zemí, především se zaměřením na přístupy k hodnocení výkonu žáka staršího školního věku.

9. 1 Finsko

Povinné vzdělávání zahajují žáci zpravidla v sedmi letech. Samozřejmě jsou umožněny výjimky například šestiletým dětem, které jsou na základě psychologického vyšetření připraveny zahájit vzdělávání dříve, nebo naopak je umožněno požádat o odklad zahájení povinného vzdělávání. Většina finských dětí je vzdělávána v devítileté základní jednotné škole. Přesto mají možnost si osvojit stejný rozsah znalostí a dovedností i jinak, povinné vzdělávání není totéž co povinná školní docházka. (EURYDICE, 2007)

Finská základní škola vybavuje žáky všeobecnými znalostmi a vědomostmi potřebnými pro život, aby z nich vyrostli humánně a morálně zodpovědní občané, rozvíjející demokratickou společnost. Obsah vzdělávání vychází z národního vzdělávacího programu, který byl nově schválen v roce 2004 a od předchozího kurikula z roku 1994 se liší tím, že přibyl nový vyučovací předmět „zdravotní výchova“. Základní školy poskytují vzdělávání bezplatně a žákům je umožněna výuka v jejich mateřštině (finština, švédština, saština-laponština). (EURYDICE, 2007) Základní jednotná škola se rozděluje, podobně jako u nás, na nižší (1. až 6. ročník) a vyšší (7. až 9. ročník) stupeň. (Váňová, M. a kol., 1994)

Hodnocení žáků zastává dvojí funkci, motivační a diagnostickou. Žáci dostávají na konci školního roku vysvědčení, které zohledňuje jejich školní výkon i chování. Kromě toho žák obdrží závěrečné hodnocení, na jehož základě se po ukončení základní školy rozhoduje o dalším studiu. Závěrečné hodnocení musí být celostátně srovnatelné. Proto jsou stanovena přesná kritéria závěrečného hodnocení v hlavních předmětech. (EURYDICE, 2007)

V prvních sedmi ročnících mohou být žáci hodnoceni slovně nebo pomocí známek. V dalších ročnících je známkování povinné, ale lze jej doplnit slovním

hodnocením. (EURYDICE, 2007) Klasifikační stupnice je sedmibodová a zahrnuje stupně 4 až 10, přičemž nejlepší výkon je ohodnocen desítkou a nedostatečné znalosti jsou označeny čtyřkou. (EURYDICE, 2007; Váňová, M. a kol., 1994) Slovní hodnocení posuzuje výkon žáka a jeho individuální pokrok. (EURYDICE, 2007)

9. 2 Spojené království Velké Británie a Severního Irska

Žáci nastupují k plnění povinného vzdělávání v pěti letech a setrvávají zde až do svých šestnácti let. Pokud dítě není vzděláváno ve škole, musí mít zajištěné domácí vzdělávání. Povinné vzdělávání se dělí do čtyř etap podle věku (5-7; 7-11; 11-14; 14-16). Vzdělávání žáků, spadajících podle věku do prvních dvou etap, je zajištěno v primárních školách a od 11 let pak navštěvují sekundární školy. Vzdělávání v primárních i sekundárních školách se řídí národním kurikulem, které si mohou školy uzpůsobovat podle vlastního zaměření a individuálních potřeb svých žáků. (EURYDICE, 2003)

Způsob hodnocení vychází z celostátně stanovených kritérií a probíhá průběžně. Během prvního roku v primární škole jsou všichni žáci hodnoceni tzv. na základní čáře, aby škola mohla vytvořit co nejvhodnější systém pro každého z nich. Žáci jsou hodnoceni učiteli a pomocí testů, které žákům na konci každé klíčové etapy zadává externí agentura. Ve druhé etapě žákům tyto testy agentura i známkuje. V Severním Irsku nejsou tyto formální testy povinné.

Na konci primárního vzdělávání nedostávají žáci žádné osvědčení a dál pokračují ve vzdělávání na sekundárních školách. Na konci třetího období je možné poměřit výkon žáka podle národního standardu, který vychází z celostátně stanovených kritérií. V závěru čtvrtého období žáci skládají zkoušky pro získání všeobecného osvědčení středoškolského vzdělání (General Certificate of Secondary Education – GCSE). (EURYDICE, 2003)

Výsledky hodnocení jsou vyjádřeny podle osmiúrovňové škály. U sedmiletých žáků je očekávaná úroveň 2 a u jedenáctiletých úroveň 4. Škola podle dosažené míry znalostí svých žáků stanovuje cíle, které povedou ke zlepšení výkonů svých žáků. (EURYDICE, 2003)

9. 3 Španělsko

Do školy nastupují šestileté žáci a povinné vzdělávání končí žáci v šestnácti letech. Povinné vzdělávání se podle školského systému Španělska dělí na primární a sekundární vzdělávání. Primární vzdělávání je určeno pro žáky od šesti do dvanácti let, poté přechází k sekundárnímu vzdělávání. Každá autonomní komunita vytváří vlastní kurikulum s přihlédnutím k minimálním požadavkům španělské vlády. (EURYDICE, 2003)

V primárním cyklu jsou žáci hodnoceni průběžně a komplexně, na jeho konci nejsou žákům vydávána žádná školní vysvědčení. V průběhu sekundárního cyklu jsou žáci taktéž hodnoceni průběžně a komplexně. V závěru sekundárního vzdělávání obdrží všichni žáci vysvědčení, kde je uveden počet absolvovaných předmětů a úroveň znalostí v těchto předmětech. (EURYDICE, 2003)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

10. Výzkumné šetření problematiky hodnocení na druhém stupni základních škol

V teoretické části své práce jsem se zabývala problematikou hodnocení školního výkonu žáka základní školy a žáka se specifickými poruchami učení, metodami a styly školního hodnocení. Na tuto problematiku teď navážu i v praktické části svým výzkumným šetřením.

10.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zmapovat současnou situaci hodnocení školního výkonu žáků na druhém stupni základních škol, nejčastěji využívané metody a formy při hodnocení žáků a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení. Dále zaměřuji výzkumné šetření na zjištění, jak ovlivňuje délka pedagogické praxe a aprobace přístupy k hodnocení školního výkonu žáka.

Pro dosažení hlavního cíle jsem si stanovila následující **dílčí cíle**:

Dílčí cíl 1: Zjistit nejčastěji používané formy hodnocení.

Dílčí cíl 2: Zjistit přístup k žákům se specifickými poruchami učení a používané formy hodnocení těchto žáků.

Dílčí cíl 3: Zaměřit se na otázky vyvstávající z používaných metod hodnocení.

Dílčí cíl 4: Zjistit obecné potíže při hodnocení školního výkonu.

Na základě těchto dílčích cílů jsem stanovila následující **hypotézy**.

HYPOTÉZY:

Hypotéza 1: Nejčastěji využívaná forma hodnocení je klasifikace známkami doplněná slovním hodnocením.

Hypotéza 1. 1: Aprobace učitele neovlivňuje používané formy.

Hypotéza 2: Délka praxe učitele ovlivňuje jejich přístup k hodnocení.

Hypotéza 2.1: Začínající učitelé mají potíže s hodnocením.

Hypotéza 2.2: Učitelé s delší praxí nemají potíže s hodnocením.

Hypotéza 3: Aprobace učitele ovlivňuje přístup k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení.

10.2 Metoda výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření jsem zvolila metodu dotazníku. Dotazník sestával z devíti základních otázek¹⁰. V hlavičce dotazníku je uveden celý název výzkumného šetření a informace o tom, komu je dotazník určen. Ihned po administrativních náležitostech následuje úvodní oslovení respondenta s prosbou o spolupráci při výzkumném šetření, představení badatele a záměru, s jakým je výzkumné šetření prováděno. Po úvodní formulaci následují identifikační otázky, které zjišťují potřebné faktografické údaje o respondentovi (věk, pohlaví, délka praxe, aprobace). Po úvodních identifikačních otázkách následují již samotné otázky věnované problematice hodnocení školního výkonu. Na uzavřené neparametrické otázky¹¹ respondent vybírá odpověď z nabízených možností, přičemž je vždy přiřazena kolonka na vepsání jiné možnosti. Parametrické otázky¹² předkládají pouze škálu výběru bez možnosti dodatečného vepsání jiné odpovědi. V dotazníku používám i otevřené otázky, které dávají respondentovi prostor k vlastnímu vyjádření.

Vztah jednotlivých otázek k dílčím cílům:

Dílčí cíl 1: otázka č. 1, 5.

Dílčí cíl 2: otázka č. 9.

Dílčí cíl 3: otázka č. 2, 5, 6, 7, 8.

Dílčí cíl 4: otázka č. 3, 4, 5.

¹⁰ Kompletní znění dotazníku viz příloha 2.

¹¹ „**Parametrické otázky** jsou charakteristické tím, že varianty odpovědí tvoří určité kontinuum od jednoho pólu odpovědi k pólu opačnému.“ (Pelikán, J., 2007, s. 108)

¹² „**Neparametrické otázky** postrádají toto kontinuum a varianty odpovědí jsou koncipovány tak, že jde spíše o třídění jistých kategorií výpovědí stejné úrovně.“ (Pelikán, J., 2007, s. 108)

10.3 Popis zkoumaného vzorku

Výzkumné šetření proběhlo na čtyřech základních školách v Praze a jejím nejbližším okolí. Jednalo se o ZŠ Filosofská, Praha 4; ZŠ Na Beránku, Praha 12; ZŠ Litvínovská 500, Praha 9 a ZŠ Dolní Břežany, Praha – západ.

Dotazník byl určen pro učitele, kteří učí na druhém stupni základní školy. Výzkumu se zúčastnilo celkem 40 respondentů, z toho 32 žen a 8 mužů. Věkový průměr respondentů činí 46 let a jejich průměrná praxe je 20 let. Poměr aprobace v humanitních předmětech vůči přírodovědným předmětům činí 20 : 15 a 5 respondentů aprobaci neuvedlo.

10.4 Zpracování zjištěných dat

Provedla jsem kontrolu úplnosti dotazníků. Dotazníky jsem rozdělila podle délky praxe a aprobace respondentů, nikoli podle jednotlivých škol. K tomuto kroku jsem přistoupila proto, abych snadněji ověřila stanovené hypotézy. Uzavřené a polouzavřené odpovědi jsem převedla do pomocné tabulky, vyhodnotila a výsledky spočítala v procentech a zaokrouhlila na dvě desetinná místa.

Otázka č. 1: Kterou z forem hodnocení nejčastěji využíváte?

První otázka zjišťuje, jakou formu hodnocení učitelé nejvíce preferují. **Učitelé s humanitní aprobací** nejčastěji využívají *klasifikaci známkami doplněnou slovním hodnocením* (35,89%) a poměrně často také klasifikaci známkami doplněnou pomocnými symboly (25,63%) a samotnou klasifikaci známkami (23,08%). Písemné slovní hodnocení využívá pouze 12,82% učitelů s humanitní aprobací a k používání jiné formy se přiklání pouhých 2,56%.

Učitelé s přírodovědnou aprobací nejčastěji využívají *klasifikaci známkami doplněnou pomocnými symboly* (42,1%) a poměrně často pouze klasifikaci známkami (36,84%). Pro klasifikaci známkami v kombinaci se slovním hodnocením se rozhodlo 15,78% učitelů s přírodovědnou aprobací.

Učitelé, kteří neuvedli aprobaci, nebo si doplňují vzdělání, nejčastěji vyžívají *klasifikace známkami 1 – 5 (83,33%)*. Tato hodnota má ale malou výpovědní hodnotu, jelikož respondentů bez uvedené aprobace je malé množství v porovnání se zbylými respondenty.

Otázka č. 2: Která z forem hodnocení je podle vás nejvhodnější pro žáky?

Ve druhé otázce jsem se respondentů ptala na jejich názor. Tato otázka slouží spíše jako kontaktní a dává respondentům prostor vyjádřit svou domněnku. Zároveň se zde do jisté míry promítají dotazovaného zažité zkušenosti z praxe.

Učitelé s humanitní aprobací se domnívají, že je pro žáky nejvhodnější *klasifikace známkami doplněnou slovním hodnocením (39,39%)*.

Učitelé s přírodovědnou aprobací se domnívají, že je pro žáky nejvhodnější *klasifikace známkami doplněnou pomocnými symboly (36,83%)*.

Učitelé, kteří neuvedli aprobaci, nebo si doplňují vzdělání, se domnívají, že je pro žáky nejvhodnější *pouhá klasifikace známkami 1-5 (33,33%)*.

Otázka č. 3: Máte problémy s hodnocením svých žáků?

Při vyhodnocení odpovědí na tuto otázku mě zajímaly problémy všech dotázaných a dále jejich míra v závislosti na aprobaci a délce praxe.

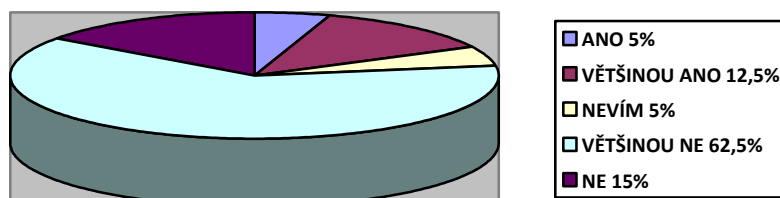
10% učitelů s **humanitní aprobací** přiznalo, že má (odpověď „ano“) problémy s hodnocením svých žáků. Plných 60% však uvádí, že s hodnocením problémy nemívá (odpověď „většinou ne“).

V odpovědích učitelů s **přírodovědným zaměřením** není žádný respondent, který by přiznal, že má (odpověď „ano“) problémy s hodnocením svých žáků. Většina respondentů (66,67%) s touto aprobací uvádí, že většinou problémy nemá (odpověď „většinou ne“).

Mezi učiteli, kteří **neuvedli aprobaci**, také převládá přesvědčení, že s hodnocením svých žáků nemívají problémy (odpověď „většinou ne“ uvedlo 60%).

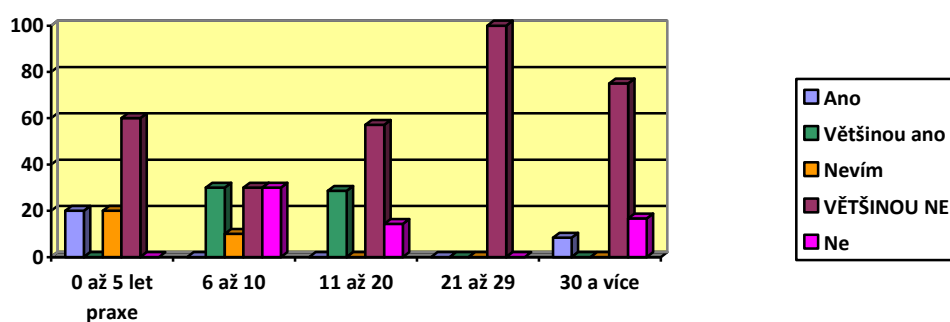
Z celkového šetření vyplývá, že 62,5% všech respondentů (bez přihlédnutí k aprobaci a délce praxe) většinou nemívá problémy s hodnocením svých žáků.

- *Graf č. 1 Problémy s hodnocením žáků.* Pozn. Výsledky jsou udávány v procentech.



Následující graf sleduje tendenci odpovědí v závislosti na délce praxe. První sloupec zahrnuje všechny učitele s praxí do pěti let (5 respondentů), druhý sloupec učitele, kteří učí 6 až 10 let (10 respondentů), třetí sloupec připadá na učitele s praxí 11 až 20 let (7 respondentů), čtvrtý sloupec je určen pro učitele s praxí mezi 21 až 29 let (6 respondentů) a poslední sloupec postihuje učitele s praxí delší než 30 let (12 respondentů).

- *Graf č. 2 Problémy s hodnocením žáků vzhledem k délce praxe respondentů.* Pozn. Výsledky jsou udávány v procentech.



Otázka č. 4: Pokud máte problémy s hodnocením svých žáků, uveďte jaké.

Čtvrtá otázka souvisí s předcházející a dotázaní měli prostor na vlastní vyjádření. V této otázce jsem se dočkala pouze 14 ti konkrétních příkladů, přičemž nejčastěji si učitelé stěžovali na malý rozsah stupnice 1 až 5, resp. na

nedostatečnou klasifikační stupnici (57,15% z těch, kteří odpovídali, sdílají stejný názor).

Otázka č. 5: Co byste nejraději změnil/a na hodnocení? Uveďte konkrétní návrhy.

V této otázce jsem respondentům dala prostor na vlastní návrhy, co by šlo změnit na školním hodnocení.

- *Rozšířit klasifikační stupnici 8x*
- *Zrušit známkování 3x*
- *Hodnotit procenty, zlomky 2x*
- *Mít možnost kombinace forem (spojení klasifikace a slovního hodnocení) 2x*
- *Hodnotit slovně 1x*
- *Hodnotit slovně žáky s těžší SPU 1x*
- *Zrušit testování 1x*
- *Zavést bodový systém 1x*
- *Sebehodnocení součástí celkového hodnocení (vysvědčení) 1x*
- *Změnit (zpřísnit) celý školní systém 1x*

Otázka č. 6: Podílí se žáci na vlastním hodnocení?

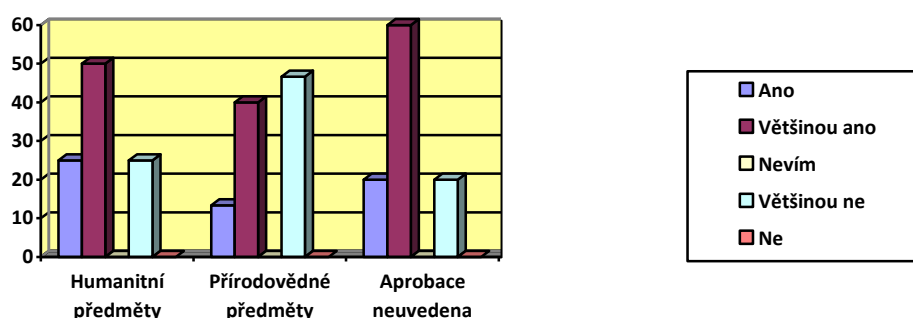
Tato otázka zjišťovala, zda a do jaké míry se žáci podílejí na vlastním hodnocení.

Učitelé s humanitní aprobací své žáky většinou (odpověď „většinou ano“) nechávají podílet se na vlastním hodnocení (50%). Kladnou výpověď (odpověď „ano“) zadal 25% respondentů s humanitní aprobací. 25% dotázaných naopak potvrdili, že své žáky většinou nezapojuje do vlastního hodnocení (odpověď „většinou ne“). Možnost „ne“ nezvolil ani jeden z učitelů s humanitní aprobací.

Učitelé s přírodovědnou aprobací své žáky do vlastního hodnocení mnohdy (odpověď „většinou ano“) nezapojují (46,67%), z dotazníkového šetření ale zároveň vyplynulo, že *většina učitelů s přírodovědnou aprobací své žáky do vlastního hodnocení zapojuje (40,01%, odpověď „většinou ano“ a 13,33% odpověď „ano“).*

Učitelé, kteří neuvedli aprobaci, nebo si doplňují vzdělání, své žáky do hodnocení zapojují (60%, odpověď „většinou ano“ a 20% odpověď „ano“). Pouhých 20% uvedlo, že žáky do vlastního hodnocení nezapojuje.

- *Graf č. 3 Podílí se žáci na vlastním hodnocení vzhledem k vyučovanému předmětu. Pozn. Výsledky jsou udávány v procentech.*



Otázka č. 6.1: Napište prosím stručně několik konkrétních příkladů.

K šesté otázce patří podotázka, jejímž cílem bylo zjistit, jakými konkrétními způsoby se žáci podílejí na vlastním hodnocení. Tady byl dotázaným nechán prostor pro vlastní příspěvky, nicméně nejčastější uváděnou metodou je *sebehodnocení (50%) a vzájemné hodnocení (40%)*. O zbylých 10% se dělí využívání portfolia, diskuse aj.

Otázka č. 7: Klasifikujete na základě průměru známek?

Při vyhodnocení odpovědí na tuto otázku mě zajímal celkový postoj všech dotázaných a dále stav v závislosti na aprobaci a délce praxe.

Učitelé s humanitní aprobací *nehodnotí výkon svých žáků na základě průměru (odpověď „ne“ uvedlo 60%), dalších 20% však usoudilo, že v některých případech si pomocí průměru ověřuje správnost svého rozhodnutí (např. z důvodu delší nebo*

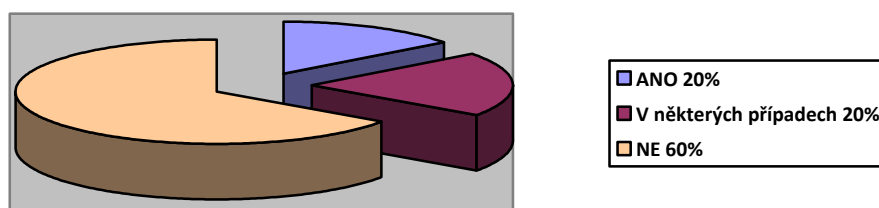
časté absence žáka, nebo čistě orientačně pro svou kontrolu). Zbýlých 20% učitelů humanitního zaměření uvedlo, že hodnotí výkon žáka na základě průměru.

Učitelé s přírodovědnou aprobací *nehodnotí výkon svých žáků na základě průměru (odpověď „ne“ uvedlo 60%)*, dalších 26,65% však usoudilo, že v některých případech si pomocí průměru ověřuje správnost svého rozhodnutí (např. z důvodu delší nebo časté absence žáka, nebo čistě orientačně pro svou kontrolu). Pouhých 13,32% učitelů s přírodovědným zaměřením hodnotí výkon žáka na základě průměru.

Učitelé, kteří neuvedli aprobaci, nebo si doplňují vzdělání, *hodnotí výkon svých žáků na základě průměru (odpověď „ne“ uvedlo 60%)*. Zbylí učitelé (40%) odpověděli, že na základě průměru známek nehodnotí (odpověď „ne“). Pro hodnocení výkonu žáka na základě průměru známek v některých případech se nikdo nerozhodl. Pro malý počet respondentů v této kategorii nepovažují výsledek za směrodatný.

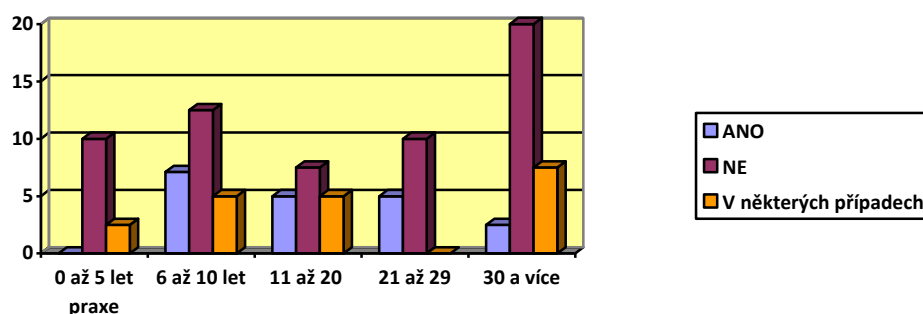
Z celkového šetření vyplývá, že 60% všech respondentů (bez přihlédnutí k aprobaci a délce praxe) neklasifikuje výkon žáka na základě průměru známek.

- *Graf č. 4 Klasifikace na základě průměru známek.* Pozn. Výsledky jsou udávány v procentech.



Následující graf sleduje tendenci odpovědí v závislosti na délce praxe. První sloupec zahrnuje všechny učitele s praxí do pěti let (5 respondentů), druhý sloupec učitele, kteří učí 6 až 10 let (10 respondentů), třetí sloupec připadá na učitele s praxí 11 až 20 let (7 respondentů), čtvrtý sloupec je určen pro učitele s praxí mezi 21 až 29 let (6 respondentů) a poslední sloupec postihuje učitele s praxí delší než 30 let (12 respondentů). Výsledky jsou udávány v procentech.

- *Graf č. 5 Klasifikace na základě průměru známek vzhledem k délce praxe respondentů. Pozn. Výsledky jsou udávány v procentech.*



Otázka č. 8: Kromě vědomostí se do hodnocení dále promítne.

V této otázce měli učitelé označit všechny aspekty, které hodnocení ovlivňují. Jelikož každý respondent mohl označit libovolný počet možností a jiné další možnosti mohl doplnit, číselný údaj ke každé možnosti s přihlédnutím k vyučovanému předmětu by přesahoval rozsah této práce. Uvedu tedy pouze nejčastěji učiteli uváděný aspekt vzhledem k vyučovanému předmětu.

Učitelé s humanitní aprobací nejčastěji přihlíží k aktivitě žáka (19,05%) a jeho zájmu o předmět a snaze (18,1%). Z výzkumného šetření není patrné, ke kterému aspektu učitelé humanitních předmětů přihlíží nejméně, neboť zbylé odpovědi jsou úměrně rozložené mezi zbylé možnosti.

Učitelé s přírodovědnou aprobací nejčastěji přihlíží k zájmu žáka o předmět a jeho osobní snaze (23%). Aktivita žáka zde bývá uváděna až na druhém místě (21,32%) v porovnání s humanitními předměty.

Učitelé, kteří neuvedli aprobaci, nebo si doplňují vzdělání, staví zájem žáka o předmět a jeho zájem na první místo (23,8%) a často také přihlíží k žákově aktivitě (19,04%).

Z celkového šetření vyplývá, že kromě vědomostí se *do hodnocení promítá nejčastěji aktivita žáka a jeho snaha a zájem o vyučovaný předmět.*

Otázka č. 9: Jak hodnotíte žáky se specifickými poruchami učení?

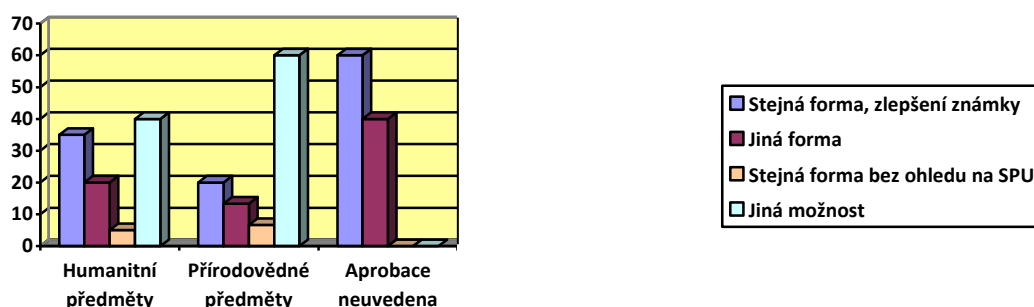
Cílem této otázky bylo zmapovat současné přístupy k hodnocení žáků s diagnostikovanými poruchami učení se zvláštním přihlédnutím k vyučovanému předmětu.

Učitelé s humanitní aprobací nejčastěji uvádí jinou možnost, než mají při výběru k dispozici (40%). K této odpovědi většinou přistupovali, protože ve výběru nenalezli možnost, že *hodnotí žáky se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) stejnou formou jako ostatní žáky, ale vždy přihlíží k individuálním potřebám* (respondenti často uváděli, že žákům s SPU předkládají upravené zadání přizpůsobené jejich speciálním potřebám). Přesto 35% učitelů s humanitním zaměřením k hodnocení žáků s SPU používají stejnou formu hodnocení se zlepšením známky o jeden stupeň a více.

Učitelé s přírodovědnou aprobací taktéž uvádějí, že využívají jinou možnost (60%) při hodnocení žáků s SPU. Výzkumné šetření zde taktéž poukazuje na absenci možnosti hodnotit žáky s SPU stejnou formou jako ostatní žáky s přihlédnutím k jejich individuálním potřebám. Pro možnost hodnotit žáky s SPU stejnou formou jako ostatní žáky s tím, želepší výslednou známku o jeden stupeň i více, se rozhodlo 20% učitelů s přírodovědným zaměřením.

Učitelé, kteří neuvedli aprobaci, nebo si doplňují vzdělání, používají stejnou formu hodnocení se zlepšením známky o jeden stupeň a více (60%). Zbylí respondenti používají při hodnocení žáků s SPU jinou formu hodnocení. Vzhledem k malému počtu učitelů v této aprobační kategorii nepřikládám tomuto výsledku velkou váhu.

- *Graf č. 6 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení vzhledem k vyučovanému předmětu. Pozn. Výsledky jsou udávány v procentech.*



graf č. 6 Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení vzhledem

10.5 Ověření stanovených hypotéz

Na základě uvedených výsledků jsem ověřila stanovené hypotézy.

Hypotéza 1: Nejčastěji využívaná forma hodnocení je klasifikace známkami doplněná slovním hodnocením.

Hypotéza 1. 1: Aprobace učitele neovlivňuje používané formy.

Tato hypotéza byla stanovena na základě mého očekávání, že nejčastěji využívaná metoda je klasifikace známkami doplněná slovním hodnocením bez ohledu na vyučovaný předmět. Mé očekávání se výzkumným šetřením nepotvrdilo, jelikož učitelé v každé aprobační kategorii využívají jinou formu hodnocení. Zároveň se domnívají, že jimi používaná metoda je nejvhodnější i pro samotné žáky. Tento vyzorovaný jev dokládá, že učitelé jsou o formě, kterou využívají, přesvědčeni a jednají tak, aby to bylo přínosné pro ně samotné i pro jejich žáky.

Hypotéza 2: Délka praxe učitele ovlivňuje jejich potíže s hodnocením.

Hypotéza 2.1: Začínající učitelé mají potíže s hodnocením.

Hypotéza 2.2: Učitelé s delší praxí nemají potíže s hodnocením.

Přestože v celkovém měřítku učitelé uvádí, že s hodnocením svých žáků nemají potíže (62,5%), na příslušném grafu (graf č. 2) je patrné, že čím delší mají učitelé praxi, tím více jsou si jisti tím, že s hodnocením svých žáků nemají problémy. U respondentů s kratší praxí je vidět kolísavost a váhavost (odpovědi „nevím“), u respondentů s delší praxí se odpověď „nevím“ nevyskytuje.

Tato hypotéza se výzkumným šetřením potvrdila. Velmi pozitivně vnímám zjištění, že učitelé vesměs nemají s hodnocením svých žáků problémy.

Hypotéza 3: Aprobace učitele ovlivňuje přístup k hodnocení žáků se specifickými poruchami učení.

Překvapilo mě, že učitelé vyučující humanitní předměty hodnotí žáky se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) zlepšenou známkou (35%) mnohem častěji než učitelé s přírodovědnou aprobací (20%). Očekávala jsem, že tomu bude spíše naopak. Přesto se tato hypotéza výzkumným šetřením ověřila, neboť opravdu existují rozdíly v přístupu k hodnocení těchto žáků (viz graf č. 6). Vnímám, že učitelé s přírodovědnou aprobací kladou velký důraz na individuální přístup a častěji hodnocení žáků s SPU přizpůsobují jejich speciálním vzdělávacím potřebám (60%), tento přístup taktéž zvolilo 40% učitelů s humanitní aprobací. Je potěšující, že narůstá počet takto uvědomělých učitelů a snižuje se počet učitelů, kteří přistupují ke všem svým žákům stejně, bez ohledu na diagnostikované potíže (5% učitelů s humanitní aprobací; 6,67% učitelů s přírodovědnou aprobací).

10.6 Závěr výzkumu

Na výzkumném šetření se ochotně podílelo 40 pedagogů ze čtyř základních škol v Praze a jejím okolí. Při vyhodnocování jsem ocenila úplnost vyplněných dotazníků a v mnohých případech i podrobnost vyplněných údajů, která předčila mé očekávání. Počet zúčastněných respondentů považuji za dostatečný pro výzkumné šetření v rámci mé diplomové práce. Pět respondentů neuvedlo svou aprobaci. Nevím tedy, ve kterých předmětech hodnotí výkony svých žáků. Bohužel, v otázkách, které byly zaměřeny na zkoumání problematiky v závislosti na vyučovaném předmětu, jsem tedy nemohla u těchto respondentů sledovat

hodnotící tendence. V otázkách, které zkoumaly přístupy k hodnocení s ohledem na délku praxe, jsem mohla výsledky plně využít.

V teoretické části jsem se podrobně zabývala přednostmi a limity tradiční klasifikace a širšího slovního hodnocení. Z výzkumného šetření vyplývá, že učitelé druhého stupně ZŠ nijak zásadně neusilují o používání širšího slovního hodnocení. Poukazují na zažitě tradice, vyžadování známek ze strany rodičů a celkovou srovnatelnost výsledků. Přesto, úprava, resp. rozšíření stávající pětistupňové hodnotící škály, by mohla vyřešit mnohé potíže s hodnocením, především v těch případech, kdy učitelé potřebují vystihnout a rozlišit jemné nuance mezi dosaženými výkony žáků.

Na základě výzkumného šetření konstatuji, že celorepublikové rozšíření klasifikační stupnice a případně možnost využívat rozsah klasifikačních stupňů 1 – 10, resp. mezistupně (1, 1,5; 2; ... 4; 4,5; 5) má své uplatnění tam, kde zavedení širšího slovního hodnocení není reálné, především z důvodu velkého počtu žáků připadajících na jednoho učitele (druhé stupně ZŠ, SŠ, VOŠ).

Závěr

Tato práce měla za úkol zmapovat problematiku hodnocení výkonu žáka, předložit užitečné informace k jednotlivým typům, metodám a stylům hodnocení a uvést doporučení, jak přistupovat k hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky existenci poměrně rozsáhlého množství odborných publikací věnovaných tomuto tématu se mi podařilo dosáhnout záměru, se kterým jsem svou práci začínala psát. Práce tedy obsahuje řadu informací a námětů, které mohou učitelům pomoci při volbě vhodných přístupů k hodnocení a napomoci jim řešit problémy v této oblasti. Zároveň upozorňuje na možné potíže s hodnocením a předkládá objektivní informace o výhodách a nevýhodách známkování a slovního hodnocení. Na základě nastudovaných údajů a provedení výzkumného šetření jsem přesvědčena, že má smysl se tomuto tématu nadále věnovat, protože vnímám, že učitelé o problematice hodnocení přemýšlejí a mají zájem současnou situaci v této oblasti nadále zlepšovat.

Kapitoly o hodnocení žáků se specifickými poruchami učení jsem do práce zařadila, protože se domnívám, že dnešní učitel se bez těchto informací neobejde. Počet takto diagnostikovaných žáků v posledních letech stoupá a pravděpodobnost, že učitel bude vzdělávat, tedy i hodnotit žáka s některou ze specifických poruch učení je velice pravděpodobná. Je nanejvýš žádoucí, aby učitelé nezavírali oči před žáky, kteří potřebují jiný prostor, aby jim tento jiný prostor svou trpělivostí, obětavostí a důsledností uměli nabídnout a viděli v něm smysl.

Resumé

Problémy hodnocení školního výkonu

The Issues of the performance assessment

Marcela Novotná

Diplomová práce „Problémy hodnocení školního výkonu“ analyzuje možné formy a metody hodnocení výkonu žáka a časté potíže, které při hodnocení nastávají. Cílem této práce bylo shrnout teoretické poznatky k této problematice na základě odborné literatury a následně zmapovat současnou situaci na našich základních školách.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. První kapitola teoretické části pojednává o právních dokumentech, které se věnují problematice školního hodnocení. Hlavním dokumentem je školský zákon, v souladu s ním pak platí další vyhlášky a nařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Druhá kapitola vymezuje školní hodnocení a roli učitele v hodnotícím procesu. Část kapitoly je věnována přístupu žáka staršího školního věku k hodnocení z hlediska vývojové psychologie. Další kapitoly se zabývají vlastnostmi a typy hodnocení. Práce také pojednává o možných způsobech sebehodnocení žáka a jeho výhodách při následném uplatnění. Přestože je celá problematika školního hodnocení právně ošetřena, učitelé mohou při hodnocení narazit na mnohé potíže. Těmto potížím se podrobně věnuje šestá kapitola teoretické části. Dále je rovněž věnována pozornost oběma, zákonem umožněným, stylům hodnocení. Práce hovoří o přednostech a omezeních klasifikace pomocí známek a slovního hodnocení v sedmé kapitole. Jsou zde rovněž uvedeny zásady a doporučení vhodného hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V závěru práce jsou stručně uvedeny přístupy k hodnocení v některých evropských zemích.

Cílem praktické části bylo zmapovat současné přístupy k hodnocení žáků, včetně žáků se specifickými poruchami učení, a obecné potíže s hodnocením na druhém stupni základních škol. Z výzkumného šetření mezi učiteli vyplynulo, že většinou nemají s hodnocením svých žáků problémy, ale uvítali by rozšíření

klasifikační stupnice. Převážná většina učitelů k žákům se specifickými poruchami učení zaujímá individuální postoj a přihlíží k projevům poruchy.

Summary

The thesis „The Issues of the performance assessment“ analyses the possible forms and methods of assessing student performance and frequent problems that arise during the evaluation. The aim of this study was to summarize the theoretical background to this issue based on scientific literature and then explore the current situation in our secondary schools.

The work is divided into two parts, theoretical and practical. The first chapter discusses the theoretical legal documents, which address the issue of school evaluation. The main document is the Education Act, in accordance with the pay additional decrees and regulations of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. The second chapter defines the school assessment and the role of teachers in the evaluation process. Part of the chapter is devoted to student access to older school-age assessment in terms of developmental psychology. Other chapters explain how the evaluation of the student teacher should be. The creation of criteria, pupils can participate in teaching, as well as the self-evaluation. Deals with possible ways of self-learner and its benefits for subsequent use. Despite all the problems are treated in law school assessment, teachers can assess encounter many difficulties. This issue is devoted to the sixth chapter of the theoretical part. Work speaks of the strengths and limitations of using the classification of signs and verbal evaluation. They also include the recommendation of the principles and assessment of pupils with special educational needs. The conclusion briefly mentioned approaches to evaluation in several European countries.

The aim was to explore the practical part of the current approaches to assessing pupils, including pupils with specific disorders of learning, and general difficulties with the assessment in secondary schools. The research survey of teachers indicated that they usually provide an assessment of their pupils' problems, but would welcome the extension of scale. The vast majority of teachers to pupils with specific disorders of learning and takes into account individual attitude to manifestations of disorder.

Seznam použité literatury

Monografie

- Andrášová, H. a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2006. 122 s. ISBN 80-86307-29-8.
- Číhalová, E., Mayer, I. *Klasifikace a slovní hodnocení: Zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Agentura STROM, 1997. 63 s. ISBN 80-901954-6-6.
- Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- Hayesová, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-7178-198-3.
- Helus, Z. *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2001. 196 s. ISBN 80-7290-054-4.
- Jucovičová, D., Žáčková, H. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1. stupeň)*. Praha: D+H, 2006. 44 s. ISBN 80-903579-4-6.
- Kolář, Z., Vališová, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
- Pasch, M., Gardner, G., T., Sparks-Langerová, G., Starková, J., A., Moodyová, D., Ch. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
- Pelikán, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. 270 s. ISBN 978-80-7184-569-0.

- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- Schimunek, F., P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. 54 s. ISBN 80-85282-91-7.
- Slavík, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- Solfronk, J. a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1993. 189 s. ISBN 80-7066-747-8.
- Solfronk, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze a Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci, 1995. 51 s.
- Šenková, S. *Latinsko-český, česko-latinský slovník*. 3. vydání. Olomouc: Olomouc s.r.o., 2005. 262 s. ISBN 80-7182-144-6.
- Vágnerová, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- Vágnerová, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- Váňová, M. a kol. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích: Výstup stěžejního úkolu PedF UK v Praze*. Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PedF UK, 1994. 86 s. ISBN 80-7066-848-2.

Periodika

- Daniels, H., Birazová, M. Zahraniční zkušenost s plošným testováním. *Kritické listy*. 2008, č. 29, s. 6-8.
- Dvořák, D. Hodnocení formativní a sumativní. *Obecná/občanská škola CZ*. 1996, roč. 2, č. 2, s. 6-9.

- Hausenblas, O. Co jsou to kritéria a indikátory hodnocení. 2008, č. 29, s. 11-14.
- Hrubá, J. Výstupní hodnocení žáků – vize a realita. 2005/2006, roč. 13, č. 5, s. 2-3.
- Jarošová, Z. Známkování a slovní hodnocení. Přednosti a omezení. *Moderní vyučování*. 2004, roč. 10, č. 9, s. 8-9.
- Kitzberger, J. Otázky kolem výstupního hodnocení. *Učitelské listy*. 2005/2006, roč. 13, č. 5, s. 3-5.
- Kvačková, R. Hodnocení není posudek: hodnocení žáků je v zásadě dobrá myšlenka, do její realizace se ale nikomu nechce. *Lidové noviny*. 2005, roč. 18, č. 281 (2. XII), příl. s. 2.
- Mazáčová, N. Strach!. *Moderní vyučování CZ*. 1998, roč. 4, č. 10, s. 4-6.
- Piřha, P. Trojka není ostuda. Několik poznámek o klasifikaci a slovním hodnocení. *Obecná/Občanská škola*. 1996, roč. 2, č. 2, s. 10-11.
- Pokorná, V. Hledání způsobů hodnocení žáků. *Rodina a škola*. 2008, roč. 55, č. 4, s. 10-12.
- Randáková, K. Proč píšeme slovní hodnocení? *Kritické listy*. 2008, č. 29, s. 4.
- Straková, J. Pro učitele je to příliš rychlé. *Lidové noviny*. 2005, roč. 18, č. 281 (2. XII), příl. s. 2.
- Straková, J. Rizika plošného testování. *Kritické listy*. 2008, č. 29, s. 9.
- Zelinková, O. Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení. *P magazín CZ*. 1995, roč. 1, č. 1, s. 9.

Internetové zdroje

- EURYDICE, Informační síť o vzdělávání v Evropě. *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě: Finsko*

2007. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. [online]. 2007 [cit. 2010-03-31]. Dostupné z <www.uiv.cz/clanek>.

- EURYDICE, Informační síť o vzdělávání v Evropě. *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě: Spojené království 2003, Anglie a Wales, Severní Irsko*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. [online]. 2005 [cit. 2010-03-31]. Dostupné z <www.uiv.cz/clanek>.
- EURYDICE, Informační síť o vzdělávání v Evropě. *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě: Španělsko 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003. [online]. [cit. 2010-03-30]. Dostupné z <www.uiv.cz/clanek>.
- *Informace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k výstupnímu hodnocení*. Č.j. 36048/2005-22. 2005. [online]. [cit. 2010-03-06]. Dostupné z <www.msmt.cz/ministerstvo/aktuality>.
- Kubálková, P. Výstupní hodnocení úplně zmizí ze všech škol. *Lidové noviny*. 2009. [online]. [cit. 2010-03-06]. Dostupné z <www.msmt.cz/ministerstvo>.
- *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování*. 2004. [online]. [cit. 2010-03-15]. Dostupné z <www.msmt.cz/socialni-programy.cz>.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. 2005. [online]. [cit. 2010-03-13]. Dostupné z <www.msmt.cz/dokumenty>.
- Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. 2005. [online]. [cit. 2010-03-13]. Dostupné z <www.msmt.cz/dokumenty>.
- Vyhláška č. 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní

docházky. 2006. [online]. [cit. 2010-03-13]. Dostupné z <www.msmt.cz/dokumenty>.

- Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. 2004. [online]. [cit. 2010-03-13]. Dostupné z <www.msmt.cz/dokumenty/zakony>.

Seznam grafů

Graf č. 1. <i>Problémy s hodnocením žáků.</i>	69
Graf č. 2. <i>Problémy s hodnocením žáků vzhledem k délce praxe respondentů.</i> ...	69
Graf č. 3. <i>Podílí se žáci na vlastním hodnocení vzhledem k vyučovanému předmětu.</i>	71
Graf č. 4. <i>Klasifikace na základě průměru známek.</i>	72
Graf č. 5. <i>Klasifikace na základě průměru známek vzhledem k délce praxe respondentů.</i>	73
Graf č. 6. <i>Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení vzhledem k vyučovanému předmětu.</i>	75

Seznam příloh

Příloha 1. *Výňatek ze Školního řádu ZŠ Litvínovská 500, Praha 9, Prosek.*

Příloha 2. *Problémy hodnocení školního výkonu žáka na 2. stupni ZŠ: Dotazník pro učitele.*

PŘÍLOHY

Příloha 1.

Výňatek ze Školního řádu ZŠ Litvínovská 500, Praha 9, Prosek (v platnosti od 1. 9. 2005)

(...)

3 Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristika, včetně předem stanovených kritérií**3.1 Stupně hodnocení prospěchu**

1. Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:

- 1 – výborný,
- 2 – chvalitebný,
- 3 – dobrý,
- 4 – dostatečný,
- 5 – nedostatečný.

2. Pro potřeby klasifikace se předměty dělí do tří skupin:

- předměty s převahou teoretického zaměření,
- předměty s převahou praktických činností a
- předměty s převahou výchovného a uměleckého odborného zaměření.

Kritéria pro jednotlivé klasifikační stupně jsou formulována především pro celkovou klasifikaci. Učitel však nepřeceňuje žádné z uvedených kritérií, posuzuje žákovy výkony komplexně, v souladu se specifikou předmětu.

3.1.1 Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření

Převahu teoretického zaměření mají jazykové, společenskovední, přírodovědné předměty a matematika.

Při klasifikaci výsledků ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření se v souladu s požadavky učebních osnov hodnotí:

- ucelenost, přesnost a trvalost osvojení požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic, zákonitostí a vztahů, kvalita a rozsah získaných dovedností vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti,

- schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení společenských a přírodních jevů a zákonitostí,
- kvalita myšlení, především jeho logika, samostatnost a tvořivost,
- aktivita v přístupu k činnostem, zájem o ně a vztah k nim,
- přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu,
- kvalita výsledků činností,
- osvojení účinných metod samostatného studia.

Výchovně vzdělávací výsledky se klasifikují podle těchto kritérií:

Stupeň 1 (výborný)

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti uceleně, přesně a úplně a chápe vztahy mezi nimi. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí logicky správně, zřetelně se u něho projevuje samostatnost a tvořivost. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný a výstižný. Grafický projev je přesný a estetický. Výsledky jeho činnosti jsou kvalitní, pouze s menšími nedostatky. Je schopen samostatně studovat vhodné texty.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti v podstatě uceleně, přesně a úplně. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a produktivně nebo podle menších podnětů učitele uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí správně, v jeho myšlení se projevuje logika a tvořivost. Ústní a písemný projev mívá menší nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Kvalita výsledků činnosti je zpravidla bez podstatných nedostatků. Grafický projev je estetický, bez větších nepřesností. Je schopen samostatně nebo s menší pomocí studovat vhodné texty.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic a zákonitostí nepodstatné mezery. Při vykonávání požadovaných intelektuálních a motorických činností projevuje nedostatky.

Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitele korigovat. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se dopouští chyb. Uplatňuje poznatky a provádí hodnocení jevů a zákonitostí podle podnětů učitele. Jeho myšlení je vcelku správné, ale málo tvořivé, v jeho logice se vyskytují chyby. V ústním a písemném projevu má nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. V kvalitě výsledků jeho činnosti se projevují častější nedostatky, grafický projev je méně estetický a má menší nedostatky. Je schopen samostatně studovat podle návodu učitele.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatků závažné mezery. Při provádění požadovaných intelektuálních a motorických činností je málo pohotový a má větší nedostatky. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují závažné chyby. Při využívání poznatků pro výklad a hodnocení jevů je nesamostatný. V logice myšlení se vyskytují závažné chyby, myšlení není tvořivé. Jeho ústní a písemný projev má vážné nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. V kvalitě výsledků jeho činnosti a v grafickém projevu se projevují nedostatky, grafický projev je málo estetický. Závažné nedostatky a chyby dovede žák s pomocí učitele opravit. Při samostatném studiu má velké těžkosti.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák si požadované poznatky neosvojil uceleně, přesně a úplně, má v nich závažné a značné mezery. Jeho dovednost vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti má velmi podstatné nedostatky. V uplatňování osvojených vědomostí a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují velmi závažné chyby. Při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí nedovede své vědomosti uplatnit ani s podněty učitele. Neprojevuje samostatnost v myšlení, vyskytují se u něho časté logické nedostatky. V ústním a písemném projevu má závažné nedostatky ve správnosti, přesnosti i výstižnosti. Kvalita výsledků jeho činnosti a grafický projev mají vážné nedostatky. Závažné nedostatky a chyby nedovede opravit ani s pomocí učitele. Nedovede samostatně studovat.

3.1.2 Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou praktického zaměření.

Převahu praktické činnosti mají v základní škole pracovní činnosti a technické činnosti.

Při klasifikaci v předmětech uvedených s převahou praktického zaměření v souladu s požadavky učebních osnov se hodnotí:

- vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem,
- osvojení praktických dovedností a návyků, zvládnutí účelných způsobů práce,
- využití získaných teoretických vědomostí v praktických činnostech,
- aktivita, samostatnost, tvořivost, iniciativa v praktických činnostech,
- kvalita výsledků činností,
- organizace vlastní práce a pracoviště, udržování pořádku na pracovišti,
- dodržování předpisů o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a péče o životní prostředí,
- hospodárné využívání surovin, materiálů, energie, překonávání překážek v práci,
- obsluha a údržba laboratorních zařízení a pomůcek, nástrojů, náradí a měřidel.

Výchovně vzdělávací výsledky se klasifikují podle těchto kritérií:

Stupeň 1 (výborný)

Žák soustavně projevuje kladný vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Pohotově, samostatně a tvořivě využívá získané teoretické poznatky při praktické činnosti. Praktické činnosti vykonává pohotově, samostatně uplatňuje získané dovednosti a návyky. Bezpečně ovládá postupy a způsoby práce; dopouští se jen menších chyb, výsledky jeho práce jsou bez závažnějších nedostatků. Účelně si organizuje vlastní práci, udržuje pracoviště v pořádku. Uvědoměle dodržuje předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a aktivně se stará o životní prostředí. Hospodárně využívá suroviny, materiál, energii. Vzorně obsluhuje a udržuje laboratorní zařízení a pomůcky, nástroje, náradí a měřidla. Aktivně překonává vyskytující se překážky.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák projevuje kladný vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Samostatně, ale méně tvořivě a s menší jistotou využívá získané teoretické poznatky při praktické činnosti. Praktické činnosti vykonává samostatně, v postupech a způsobech práce se nevyskytují podstatné chyby. Výsledky jeho práce mají drobné nedostatky. Účelně si organizuje vlastní práci, pracoviště udržuje v pořádku. Uvědoměle udržuje předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a stará se o životní prostředí. Při hospodárném využívání surovin, materiálů a energie se dopouští malých chyb. Laboratorní zařízení a

pomůcky, nástroje, nářadí a měřidla obsluhuje a udržuje s drobnými nedostatky. Překážky v práci překonává s občasnou pomocí učitele.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák projevuje vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem s menšími výkyvy. Za pomocí učitele uplatňuje získané teoretické poznatky při praktické činnosti. V praktických činnostech se dopouští chyb a při postupech a způsobech práce potřebuje občasnou pomoc učitele. Výsledky práce mají nedostatky. Vlastní práci organizuje méně účelně, udržuje pracoviště v pořádku. Dodržuje předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a v malé míře přispívá k tvorbě a ochraně životního prostředí. Je schopen hospodárně využívat suroviny, materiály a energii. K údržbě laboratorních zařízení, přístrojů, nářadí a měřidel musí být částečně podněcován. Překážky v práci překonává jen s častou pomocí učitele.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák pracuje bez zájmu a vztahu k práci, k pracovnímu kolektivu a praktickým činnostem. Získané teoretické poznatky dovede využít při praktické činnosti jen za soustavné pomoci učitele. V praktických činnostech, dovednostech a návycích se dopouští větších chyb. Při volbě postupů a způsobů práce potřebuje soustavnou pomoc učitele. Ve výsledcích práce má závažné nedostatky. Práci dovede organizovat za soustavné pomoci učitele, méně dbá o pořádek na pracovišti. Méně dbá na dodržování předpisů o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a o životní prostředí. Porušuje zásady hospodárnosti využívání surovin, materiálů a energie. V obsluze a údržbě laboratorních zařízení a pomůcek, přístrojů, nářadí a měřidel se dopouští závažných nedostatků. Překážky v práci překonává jen s pomocí učitele.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák neprojevuje zájem o práci a vztah k ní, ani k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Nedokáže ani s pomocí učitele uplatnit získané teoretické poznatky při praktické činnosti. V praktických činnostech, dovednostech a návycích má podstatné nedostatky. Nedokáže postupovat při práci ani s pomocí učitele. Výsledky jeho práce jsou nedokončené, neúplné, nepřesné, nedosahují předepsané ukazatele. Práci na pracovišti si nedokáže zorganizovat, nedbá na pořádek na pracovišti. Neovládá předpisy o ochraně zdraví při práci a

nedbá na ochranu životního prostředí. Nevyužívá hospodárně surovin, materiálů a energie. V obsluze a údržbě laboratorních zařízení a pomůcek, přístrojů a náradí, nástrojů a měřidel se dopouští závažných nedostatků.

3.1.3 Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření

Převahu výchovného zaměření mají: výtvarná výchova, hudební výchova a zpěv, tělesná a sportovní výchova.

Žák zařazený do zvláštní tělesné výchovy se, při částečném uvolnění nebo úlevách doporučených lékařem, klasifikuje s přihlédnutím ke zdravotnímu stavu.

Při klasifikaci v předmětech s převahou výchovného zaměření se v souladu s požadavky učebních osnov hodnotí:

- stupeň tvořivosti a samostatnosti projevu,
- osvojení potřebných vědomostí, zkušeností, činností a jejich tvořivá aplikace,
- poznání zákonitostí daných činností a jejich uplatňování ve vlastní činnosti,
- kvalita projevu,
- vztah žáka k činnostem a zájem o ně,
- estetické vnímání, přístup k uměleckému dílu a k estetice ostatní společnosti,
- v tělesné výchově s přihlédnutím ke zdravotnímu stavu žáka všeobecná, tělesná zdatnost, výkonnost a jeho péče o vlastní zdraví.

Výchovně vzdělávací výsledky se klasifikují podle těchto kritérií:

Stupeň 1 (výborný)

Žák je v činnostech velmi aktivní. Pracuje tvořivě, samostatně, plně využívá své osobní předpoklady a velmi úspěšně podle požadavků osnov je rozvíjí v individuálních a kolektivních projevech. Jeho projev je esteticky působivý, originální, procítěný, v hudební a tělesné výchově přesný. Osvojené vědomosti, dovednosti a návyky aplikuje tvořivě. Má výrazně aktivní zájem o umění, estetiku, brannost a tělesnou kulturu a projevuje k nim aktivní vztah. Úspěšně rozvíjí svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák je v činnostech aktivní, tvořivý, převážně samostatný na základě využívání svých osobních předpokladů, které úspěšně rozvíjí v individuálním a kolektivním projevu. Jeho projev je esteticky působivý a má jen menší nedostatky z hlediska požadavků osnov. Žák tvořivě aplikuje osvojené vědomosti, dovednosti a návyky v nových úkolech. Má aktivní zájem o umění, o estetiku a tělesnou zdatnost. Rozvíjí si v požadované míře estetický vkus, brannost a tělesnou zdatnost.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák je v činnostech méně aktivní, tvořivý, samostatný a pohotový. Nevyužívá dostatečně své schopnosti v individuální a kolektivním projevu. Jeho projev je málo působivý, dopouští se v něm chyb. Jeho vědomosti a dovednosti mají četnější mezery a při jejich aplikaci potřebuje pomoc učitele. Nemá dostatečný aktivní zájem o umění, estetiku a tělesnou kulturu. Nerozvíjí v požadované míře svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák je v činnostech málo aktivní a tvořivý. Rozvoj jeho schopností a jeho projev jsou málo uspokojivé. Úkoly řeší s častými chybami. Vědomosti a dovednosti aplikuje jen se značnou pomocí učitele. Projevuje velmi malou snahu a zájem o činnosti, nerozvíjí dostatečně svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák je v činnostech převážně pasivní. Rozvoj jeho schopností je neuspokojivý. Jeho projev je povětšinou chybný a nemá estetickou hodnotu. Minimální osvojené vědomosti a dovednosti nedovede aplikovat. Neprojevuje zájem o práci a nevyvíjí úsilí rozvíjet svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Příloha 2.

Dotazník pro učitele k výzkumnému šetření na ZŠ.

Problémy hodnocení školního výkonu žáka na 2. stupni ZŠDotazník pro učitele

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, jehož cílem je prozkoumat problematiku hodnocení školního výkonu žáka. Tento výzkum je součástí mé magisterské práce. Všechny zjištěné údaje budou použity pouze ke zpracování výše zmíněné magisterské práce a důvěrné informace zůstanou anonymní.

Obecné informace

- a) věk _____
- b) pohlaví: žena ☐ muž ☐
- c) délka praxe _____
- d) aprobace _____

1. Kterou z forem hodnocení nejčastěji využíváte?

- a) Klasifikace známkami 1 (výborný) až 5 (nedostatečný)
- b) Klasifikace známkami 1 (výborný) až 5 (nedostatečný) + použití pomocných symbolů (např. +, -, *, ☺, ☹, aj.)
- c) Klasifikace známkami doplněná slovním hodnocením
- d) Písemné slovní hodnocení
- e) Jiná forma (vypište): _____

2. Která z forem hodnocení je podle Vás nejvhodnější pro žáky?

- a) Klasifikace známkami 1 (výborný) až 5 (nedostatečný)
- b) Klasifikace známkami 1 (výborný) až 5 (nedostatečný) + použití pomocných symbolů (např. +, -, *, ☺, ☹, aj.)
- c) Klasifikace známkami doplněná slovním hodnocením
- d) Písemné slovní hodnocení
- e) Jiná forma (vypište): _____

3) Máte problémy s hodnocením svých žáků?

- a) Ano
- b) Většinou ano
- c) Nevím
- d) Většinou ne
- e) Ne

4) Pokud máte problémy s hodnocením svých žáků, uveďte jaké:

5) Co byste nejraději změnil/a na hodnocení? Uveďte konkrétní návrhy:

6) Podílí se aktivně žáci na vlastním hodnocení?

- a) Ano
- b) Většinou ano
- c) Nevím
- d) Většinou ne
- e) Ne

Napište prosím stručně několik konkrétních příkladů (*sebehodnocení, vzájemné hodnocení apod.*)

7) Klasifikujete na základě průměru známek?

- a) Ano
- b) Ne
- c) V některých případech. Jakých?

8) Kromě vědomostí se do hodnocení dále promítne: *(možno zaškrtnout více odpovědí)*

- a) Již nic dalšího
- b) Aktivita
- b) Pozornost
- c) Pečlivost
- d) Schopnost logického myšlení
- e) Schopnost komunikace
- f) Schopnost abstraktního uvažování
- g) Schopnost kritického myšlení
- h) Zájem a snaha
- i) Jiné: _____

9) Jak hodnotíte žáky se specifickými poruchami učení?

- a) Používám stejnou formu hodnocení, vždy ale zlepším známku o jeden stupeň i více
- b) Používám jinou formu hodnocení než u ostatních žáků. Jakou: _____

c) Ne, hodnotím všechny žáky stejně, bez ohledu na diagnostikované poruchy

d) Jiná možnost: _____

Doplňující poznámky:

Velice Vám děkuji za spolupráci

Marcela Novotná